دیدگاههای کیفی و اجتماعی در:

برنامه ریزی آموزشی



گردآوری، برگردان ونگارش
دکتر سعید بهشتی

با همکاری
روشنک نیکویی

دیدگاههای کیفی و اجتماعی در:

برنامه ریزی آموزشی

گردآوری، برگردان و نگارش

دکتر سعید بهشتی

(دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی)

با همکاری

روشنک نیکویی

(مدرس دانشگاه علامه طباطبایی)

انتشارات اطلاعات

تهران - ۱۳۸۸

سرشناسه: بهشتی، سعید، ۱۳۴۲ـ
عنوان ونام پدیدآور: دیدگاههای کیفی و اجتماعی در برنامه‌ریزی آموزشی / گردآوری، برگردان و نگارش سعید بهشتی با همکاری روشنک نیکویی
مشخصات نشر: تهران: اطلاعات، ۱۳۸۸
مشخصات ظاهری: ۵۰۷ ص.
شابک: 978-964-423-763-8
وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا
موضوع: برنامه‌ریزی آموزشی
موضوع: برنامه‌ریزی آموزشی ـ جنبه‌های اجتماعی
موضوع: آموزش و پرورش ـ خدمات اطلاع‌رسانی
موضوع: آموزش و پرورش ـ کشورهای درحال رشد
شناسه افزوده: نیکویی، روشنک، ۱۳۵۲ ـ
شناسه افزوده: مؤسسهٔ اطلاعات
رده‌بندی کنگره: LC ۷۱ /۲ /۹د۹ب ۱۳۸۸
رده‌بندی دیویی: ۳۷۱/۲۰۷
شماره کتابشناسی ملی: ۱۸۳۱۲۸۱

انتشارات اطلاعات

تهران: خیابان میرداماد، خیابان نفت جنوبی، روزنامه اطلاعات، شماره پستی ۱۵۴۹۹۵۳۱۱۱
تلفن: ۶ـ۲۹۹۹۳۳۵۵ تلفن دفتر توزیع و فروش: ۲۹۹۹۳۲۴۲
فروشگاه مرکزی: خیابان انقلاب اسلامی، روبروی دانشگاه تهران، تلفن: ۶۶۴۶۰۷۲۴

دیدگاههای کیفی و اجتماعی در برنامه‌ریزی آموزشی

گردآوری، برگردان و نگارش دکتر سعید بهشتی با همکاری روشنک نیکویی

ویراستار: افسانه قارونی حروف‌نگار: معصومه صفی صفحه‌آرا: رحیم رمضانی
طراح جلد: رضا گنجی حروف‌نگاری، چاپ و صحافی: مؤسسه اطلاعات

چاپ اول: ۱۳۸۸ شمارگان: ۲۱۰۰ نسخه

قیمت: ۵۰۰۰ تومان

شابک: ۸ ـ ۷۶۳ـ۴۲۳ـ۹۶۴ـ۹۷۸ ISBN: 978-964-423-763-8

تقدیم به:
دو نو گل باطراوت بوستان زندگی مان؛
ریحانه و حنانه

فهرست مطالب

بخش سوم ـ برنامه‌ریزی آموزشی به منزلهٔ جریانی اجتماعی

بخش چهارم ـ شرایط موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی

مقدمه

می‌توان آموزش و پرورش را با یک تحلیل مفهوم‌شناسانه به دو حوزهٔ «عام» و «خاص» طبقه‌بندی کرد. آموزش و پرورش در حوزهٔ «عام»، هرگونه یاددهی و یادگیری، هر نوع رشد و تکامل علمی و معنوی، و هر قسم تجربه‌اندوزی مثبت و انسانی است. گاه از این نوع آموزش و پرورش به «آموزش و پرورش غیررسمی» تعبیر می‌شود. این سنخ آموزش و پرورش، نه به جای خاصی اختصاص دارد، و نه در زمان خاصی می‌گنجد؛ نه به مدرسه و دانشگاه محدود می‌شود، و نه مقوله‌ای به نام سنّ تحصیلات رسمی می‌شناسد؛ لابشرط از مکان و زمان خاص است، و آزاد از سازمان و سیستم و ضابطه و قاعدهٔ مدوّن و منظم.

امّا بشر، موجودی خردمند و حسابگر است. او می‌خواهد در همه شئون و عرصه‌های زندگی، بخصوص در عرصهٔ زندگی جمعی و کلان، با ضابطه و برنامه و قانون و قاعده و خردمندی و حسابگری حرکت کند، و آموزش و پرورش، که از دیرباز نزد همهٔ عقلای عالم، چونان مهم‌ترین عرصهٔ زندگی اجتماعی شناخته شده است، نمی‌تواند از این معیار برکنار باشد. از این روست که بشر از قرنها قبل به تدبیرگری و برنامه‌ریزی و سازماندهی این نهاد زیربنایی اجتماعی برآمد و کوشید تا آموزش و پرورش را شکل و ساختاری رسمی، برنامه‌مند و نظام‌دار بخشد و به این ترتیب، نهادی به نام «آموزش و پرورش رسمی» بر صحنهٔ جوامع ظاهر شد؛ همان که در این نوشتار، آن را «آموزش و پرورش به معنای خاص» می‌خوانیم.

آموزش و پرورش خاص یا رسمی، هم مدیریت شایسته می‌خواهد، هم سازمان اداری کارآمد؛ هم نظام اطلاعاتی به روز و به هنگام می‌طلبد، هم پیکرهٔ معرفتی جامع و پیشرو؛ هم بنیه و سرمایهٔ مالی کافی و وافی لازم دارد، هم نیروی انسانی قابل و باصلاحیت؛ و همهٔ اینها- از یک دیدگاه- در گرو برنامه و برنامه‌ریزی است. این است که از دهه‌ها قبل، اندیشمندان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش، در کنار بسیاری از رشته‌های تخصصی تعلیم و تربیت، که در اصطلاح رایج، «علوم تربیتی» خوانده می‌شود، رشته‌ای به نام «برنامه‌ریزی آموزشی» پی افکندند و محققان و متخصصان این رشته، شروع به مطالعه و تحقیق و واکاوی و موشکافی در این حیطهٔ تخصصی کردند.

از جمله مفاهیم و موضوعاتی که از همان اوان شکل‌گیری رشته برنامه‌ریزی آموزشی، توجه محققان و کارشناسان را به خود جلب کرد، «کمیّت» و «کیفیّت» بود. در اینجا قصد ورود به ژرف‌کاوی‌های فلسفی در این دو مقوله نداریم، که آن خود مقتضی مقامی دیگر و شایستهٔ بحثی فراخور است، امّا آنچه در همان مواجههٔ ابتدایی با این دو مفهوم به ذهن متبادر می‌شود آن است که کمیّت آموزش و پرورش در شاخصها و نمودهایی چون تعداد فراگیران، فارغ‌التحصیلان، معلمان، مدیران، مشاوران و سایر کارکنان، مقدار بودجه، هزینه سرانه دانش‌آموزان، تعداد ساختمانها، مدرسه‌ها، آزمایشگاه‌ها، رایانه‌ها و دیگر وسایل و ابزارهای آموزشی و کمک‌آموزشی، نرخ قبولی، نرخ گذر، نرخ مردودی، نرخ افت تحصیلی، نسبت معلم به شاگرد، نسبت آزمایشگاه به شاگرد، نسبت بهره‌مندی دو جنس از فرصت‌ها و مانند اینها آشکار می‌شود و کیفیت آموزش و پرورش در شاخصها و نمودهایی چون ژرفا و عمق آموخته‌ها، درونی شدن و استقرار و استمرار یافتن یادگیری‌ها، کاربرد صحیح و به جای دانسته‌ها، ارتباط وثیق و تنگاتنگ میان رشته‌ها و تخصص‌ها و درسها با فرهنگ و اقتصاد و بازار کار و سیاست و خلاصه، تمامیت شئون یک جامعه، و مانند آن، خود را می‌نمایاند.

با همهٔ اهمیتی که لزوم نگاه همزمان و متوازن به این دو وجه آموزش و پرورش رسمی دارد، امّا دست‌اندرکاران و متولیان بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، بویژه «مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی» (IIEP) در سالها و دهه‌های اولیهٔ قرن بیستم، به وجه کمّی پرداختند و از وجه کیفی غفلت ورزیدند. امّا همین مؤسسه، از نیمهٔ دوم این قرن به خلاً

ناشی از این غفلت پی برد و بسرعت در پی جبران برآمد. برگزاری سه همایش بین‌المللی، طی سالهای ۱۹۶۹، ۱۹۷۶ و ۱۹۸۹ توسط مؤسسه نامبرده، در همین راستا و با همین هدف بوده است.

افزون بر آنچه گفته شد، پیشرفت و موفقیت آموزش و پرورش، و به تبع آن، برنامه‌ریزی آموزشی، تنها در گرو تحقق شرایط فنی و کارشناسی نیست، بلکه وابسته به فراهم بودن شرایط اجتماعی، سیاسی، و اداری نیز هست. به دیگر سخن، کامیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی، مستلزم تحقق همهٔ این شرایط، به صورت همزمان و هماهنگ است؛ شرایطی که از آنها به «شرایط لازم» و «شرایط کافی» تعبیر شده است.

کتابی که هم اکنون پیش‌روی شماست، با همین رویکرد فراهم آمده است. در واقع، کل کتاب و بخشهای چهارگانهٔ آن، حول محور دو موضوع اساسی قرار دارد: (۱) ضرورت توجه به بُعد کیفی برنامه‌ریزی آموزشی در کنار بُعد کمّی آن، و (۲) ضرورت توجه به بُعد اجتماعی و سیاسی و اداری برنامه‌ریزی آموزشی، در کنار بُعد فنی و کارشناسی آن. بخشهای اول و دوم، متکفّل موضوع اول، و بخشهای سوم و چهارم، متولّی موضوع دوم‌اند.

با توجه به اینکه برای هر بخش، مقدمه‌ای نگاشته و در هر مقدمه، توضیحات لازم در باب محتوای آن بخش را فراهم آورده‌ایم، در اینجا نیازی به معرفی بخشهای چهارگانهٔ مذکور نداریم و خوانندهٔ محترم را به همان مقدمه‌ها ارجاع می‌دهیم.

در پایان برخود لازم می‌دانیم از دست‌اندرکاران انتشارات اطلاعات که با دقت و حوصله، مراحل نمونه‌خوانی، حروفچینی، ویراستاری، و چاپ و نشر کتاب حاضر را فراهم آوردند، صمیمانه تشکر و قدردانی کنیم. امید که خوانندگان محترم، بویژه استادان و دانشجویان رشته برنامه‌ریزی آموزشی، از مطالعهٔ کتاب، حظ و بهرهٔ وافی ببرند و اشتباهات و لغزشها را برای اصلاح در چاپهای بعدی یادآور شوند.

تهران ـ دانشگاه علامه طباطبایی
دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی
اردیبهشت ۱۳۸۸
سعید بهشتی ـ روشنک نیکویی

بخش اول[1]

برنامه‌ریزی آموزشی: به‌سوی چشم‌اندازی کیفی

ویراستهٔ ریموند اس. آدامز

۱. این بخش، ترجمهٔ کتاب: Educational Planning: towards a qualitative perspective ویراستهٔ Raymond S.Adams، از انتشارات مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) در سال ۱۹۷۸ میلادی است.

مقدمهٔ بخش اول[1]

آموزش و پرورش به‌عنوان یک نظام پویا و هدفمند، دارای دو بُعد کمّی و کیفی است. رشد موزون و متعادل این نظام، مستلزم آن است که دو بُعد مزبور به موازات یکدیگر رشد کنند و به‌طور شایسته مورد توجه رهبران و مدیران آموزش و پرورش قرار گیرند. توسعه و تکامل کیفی نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن کمیّت، به محرومیت انسانها از حقّ تحصیلات مدرسه‌ای و افزایش تبعیضات اجتماعی منتهی می‌گردد و رشد و گسترش کمّی آن بدون توجه به کیفیّت، مسائلی چون افت، مردودی و ترک تحصیل را به بار می‌آورد.

با عنایت به این اصل بنیادی (بهبود کیفی همگام با رشد کمّی نظام آموزش و پرورش) است که مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی از دههٔ ۱۹۶۰ تاکنون، سه کارگاه در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی کیفی برگزار کرده است.

در کارگاه اول (۱۹۶۹) گروهی از فیلسوفان و دانشمندان اجتماعی حضور داشتند که می‌خواستند تعاریف مفهوم کیفیت را ترسیم و تدوین کنند. در این کارگاه، یک رشته بحثهای فلسفی پیرامون مفهوم کیفیت آموزش و پرورش و ارتباط آن با برنامه‌ریزی آموزشی مطرح شد. آنگاه چکیدهٔ بحثها توسط سی.ای.بی‌بی در کتابی

---

۱. زمان نگارش این مقدمه، سال ۱۳۷۳ خورشیدی، برابر با ۱۹۹۴ میلادی بوده است.

تحت عنوان «**جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی**» جمع‌آوری و تدوین گردید.

در کارگاه دوم (۱۹۷۶) تعدادی از عمل‌گرایان شرکت داشتند که به بحث و بررسی در اطراف این سؤال پرداختند. که: «چرا مرزبندی بین کمیت و کیفیت در آموزش و پرورش ضرورت دارد؟» این کارگاه از آنجا که تجربیات موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزان آموزشی را در راستای هدف ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت مورد توجه و امعان‌نظر قرار داد، با عمل‌گرایی و داوری شرکت‌کنندگان همراه بود. در نهایت، خلاصه‌ای از مقالات ارائه شده به کارگاه، توسط آر.اس.آدامز در کتابی با عنوان «**برنامه‌ریزی آموزشی: به‌سوی چشم‌اندازی کیفی**» ـ که اکنون در قالب بخش اول کتاب حاضر ترجمه شده است ـ گردآوری و تدوین گردید.

بالاخره در سال ۱۹۸۹ سومین کارگاه برگزار شد. در این کارگاه، مسائل اساسی مربوط به جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات توسط برنامه‌ریزان آموزشی ـ که در راستای هدف ارتقای کیفیت آموزش و پرورش قرار دارد و با تصمیم‌گیری آگاهانه همراه است ـ مورد بحث و تبادل‌نظر قرار گرفت. آنگاه، گزارش خلاصه‌ای از مهم‌ترین مقالات عرضه شده به کارگاه، توسط کنث ان. راس و لارس ماهلک در کتابی تحت عنوان «**برنامه‌ریزی کیفیت آموزش**» ـ که در بخش دوم با آن آشنا خواهید شد ـ تنظیم و تدوین گردید.[1]

بخش اول کتاب حاضر، که در آن مسائل اساسی مربوط به بهبود کیفی تعلیم و تربیت و نکات و اشارات آن برای برنامه‌ریزان آموزشی ترسیم و تحلیل گردیده، مشتمل بر چهار فصل است. در این چهارفصل، چهار شخصیت برجسته آموزش و پرورش یعنی لوین، پست‌لث‌وایت، هارلن و هلک با چهار دیدگاه متفاوت به بحث و اظهار ... دربارهٔ برنامه‌ریزی آموزشی کیفی پرداخته‌اند. آنگاه، آدامز در فصل ششم سعی کرد... تا دیدگاههای فوق را با یکدیگر آشتی بدهد. از آنجا که ویلر در پیشگفتار و آدامز د... مقدمه، هر یک به تناسب دربارهٔ مباحث کلی این بخش و محتوای فصول آن سخن گفته‌اند، خواننده گرامی را به مطالعهٔ این دو قسمت ارجاع می‌دهیم.

---

۱. ترجمهٔ این کتاب را در بخش دوم آورده‌ایم.

ریموند. اس.آدامز در زمان برگزاری همایش **راهبردهای تدریس ـ یادگیری و برنامه‌ریزی آموزشی** (پاریس، ۱۲ـ۸مارس ۱۹۷۶) به‌عنوان متخصص در جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت و استاد دانشگاه میسی کشور نیوزیلند، کار ویرایش مقالات و تدوین آنها را در قالب کتاب «**برنامه‌ریزی آموزشی: به سوی چشم‌انداز کیفی**» برعهده گرفت. لازم به ذکر است که در همایش مزبور، اساتید و کارشناسان برجسته‌ای از کشورهای مصر، آلمان‌غربی، غنا، مجارستان، اندونزی، اسرائیل، کره، مالزی، نیوزیلند، نیجریه، تانزانیا، آمریکا و ونزوئلا شرکت داشتند که اسامی آنها در ضمیمهٔ بخش اول، درج گردیده است.

سعید بهشتی

پیش گفتار

آنچه در پی می‌آید، حاوی گزارشی است از یک پیشرفت قابل ملاحظه و احتمالاً توأم با تأخیر در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی و کوششی است برای سازش پیدا کردن با آیندهٔ نظامهای تربیتی، هم از لحاظ دروندادها و بروندادهای کمّی و هم از جهت ماهیّت، محتوا و آثار تربیتی آنها. هرچند تمایز قائل شدن بین کمیّت و کیفیت در توسعهٔ آموزشی، امری است دشوار و گیج کننده، با این حال، بسیاری از جنبه‌های کیفی یک نظام آموزشی در شاخصهای کمّی تجلّی می‌یابند. ذکر این نکته لازم است که برنامه‌ریزی آموزشی در گذشته عمدتاً مجذوب مسائلی گردیده است که پیرو سازگاری کمّی بوده‌اند. در این رابطه، آنچه برای دانش‌آموزان ـ که در معرض تجارب آموزشی و سایر تجارب ناشی از اجرای برنامه‌های توسعه و گسترش نظام آموزشی قرار داشته‌اند ـ اتفاق افتاده، مورد توجه کمتری قرار گرفته است. با این حال، در تشخیص هدفهای لازم برای برنامه‌های آموزشی، همواره مفروضاتی مدنظر بوده است. این مفروضات، اولاً با «تناسب» یا تعادل یک نوع تحصیلات با نوع دیگر و ثانیاً با احتیاجات بخشهای خاصی از جامعه و بدون توجه چندانی به روابط بین این دو مقوله، مربوط بوده‌اند. در این فرآیند، آنچه که به‌واسطهٔ ویژگی‌های آموزشی و محتوایی یک نوع تحصیلات برای به‌هم آمیختن دانش، مهارتها و نگرشهای لازم برای یک فارغ‌التحصیل انجام شده، به‌خاطر مصالح بازار کار، مورد توجه کمتری قرار گرفته است.

با روشن تر شدن محدودیتهای این عقیده در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی، آنهایی که با برنامه‌ریزی توسعهٔ آموزش و پرورش، سر و کار داشته‌اند، از نیاز به توجه بیشتر نسبت به عواملی که احتمالاً تعیین کنندهٔ محصول کیفی فرآیند آموزشی است، آگاه‌تر گردیده‌اند. این توجه، در شرایطی که (مانند بسیاری از کشورها) از برنامه‌ریزی آموزشی، ایفای نقشی اساسی در طراحی و اجرای اصلاحات آموزشی انتظار می‌رود، اجتناب‌ناپذیرتر گردیده است.

برای شناخت این چالش جدید، مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۹۷۶ یک همایش بین‌المللی را در زمینه «راهبردهای تدریس ـ یادگیری و برنامه‌ریزی آموزشی» برگزار کرد. در این همایش، تلاشی هماهنگ، به منظور تشخیص روابط بین نوع دانش موجود دربارهٔ عوامل تعیین‌کنندهٔ محصولات تربیتی و نیاز به دانش مربوط به آن نوع برنامه‌ریزی آموزشی که چالش چشم‌اندازهای کیفی را به‌طور جدی می‌پذیرد، انجام شد. این همایش، مدیران، برنامه‌ریزان و پژوهشگران گروه زیادی از کشورها را دور هم جمع کرد و از مجموعهٔ بسیار جالبی از اسناد و مدارک زندهٔ عملی، الهام گرفت. این اسناد و مدارک از یک سو، شامل مطالعات موردی مربوط به نوآوری‌های مهم در تعدادی از نظامهای آموزشی و از سوی دیگر شامل مقالات تحلیلی مربوط به ابعاد و شیوه‌های مختلف برخورد با مسئلهٔ ایجاد ارتباط میان برنامه‌ریزی آموزشی با عوامل تعیین‌کنندهٔ محصولات تربیتی بود.

ریموند اس. آدامز که یکی از شرکت‌کنندگان در آن همایش بود، بعدها به منظور بررسی و ارزیابی مفاد مقالاتی که به همایش ارائه شده بود، تصحیح و تدوین آنها را به عهده گرفت. لذا این نوشتار، گزارش ضمنی مهمی از یک تبادل‌نظر است که بدون شک، برای افراد علاقه‌مند به مطالعهٔ نقش برنامه‌ریزی توسعه و اصلاحات در آموزش و پرورش، مفید خواهد بود.

پیشاپیش می‌توان گفت که نوشتار حاضر، علاوه بر روشن کردن پیچیدگی‌ها و دشواری‌های این کار، رهنمودهایی را عرضه می‌دارد که برای جستجو و کاوش بیشتر، بسیار سودمند است. از این‌رو، مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی به تهیهٔ یک پروژهٔ تحقیقاتی جدید در زمینهٔ «طرح‌ریزی نوآوری‌های کیفی در آموزش و پرورش»

همت گماشته است، این طرح نشان می‌دهد که نوآوری‌های مهم احتمالاً کیفیت محصولات تربیتیِ در حال طراحی، اجرا و ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

بنابراین، تلاشهای این مؤسسه با توجه فزاینده‌ای که در دنیای امروز نسبت به اصلاحات و نوآوری‌های آموزشی صورت می‌گیرد، هماهنگ بوده و تا حدودی، منعکس‌کننده این تلاشهاست. با این حال، آنچه سهم این مؤسسه را متمایز می‌کند تأکید شایستهٔ آن بر جنبه‌های ضمنی برنامه‌ریزی است که با آنها آشنا خواهید شد. عنوان نوشتار حاضر: «**برنامه‌ریزی آموزشی: به‌سوی چشم‌اندازی کیفی**» نه تنها محتوای آن‌را معرفی می‌کند که مؤید علاقه و توجه مؤسسه نسبت به این بُعد مهم توسعهٔ آموزشی نیز هست.

باعث مسرّت است که از حمایت مالی‌ای که توسط دولت فنلاند، بنیاد توسعهٔ بین‌المللی جمهوری فدرال آلمان و مرکز توسعهٔ بین‌المللی سوئد نسبت به این پروژه صورت گرفته، تشکر و قدردانی به عمل آید.

هانس‌ان.ویلر

مقدمهٔ ویراستار

خانم بیتون در موقعیت رضایت‌بخش‌تری قرار داشت. او نه تنها از دستورالعملی که برای پختن بهترین غذا ارائه شده بود، آگاه بود، بلکه نتایج نهایی فعالیتهای پخت‌وپز خود را هم می‌دانست. برنامه‌ریزان آموزشی که با بهبود کیفیت تعلیم و تربیت سر و کار دارند، نمی‌توانند چنین اطمینانی را نشان بدهند. در حقیقت، همان‌گونه که فصول این بخش هم بیان می‌دارند، نه فقط در رابطه با نتایجِ دستورالعمل‌ها، بلکه در مورد میزان مقبولیّت برخی از نتایج نیز اختلاف‌نظر وجود دارد.

نوشتار حاضر به دنبال بررسی و تطبیق چهار دیدگاه مجزّا در مورد برنامه‌ریزی کیفی در تعلیم و تربیت می‌باشد. برمبنای نقل قولهایی که ذیلاً آورده می‌شود، می‌توان به تفاوت دیدگاههای نویسندگان آنها پی برد:

> جریان برنامه‌ریزی آموزشی، اصولاً تبلور خوش‌بینی است. این جریان نمایانگر اعتقاد به غلبهٔ عقل و دانش بر عوامل «نامعقولی» است که جریان تاریخ را مشخص کرده‌اند. زیرا، جریان مزبور فرض را براین می‌گذارد که تغییر اجتماعی را می‌توان از طریق ایجاد مؤسسات هدفمندی که توسط افراد حرفه‌ای کاملاً کارآزموده و متعهد به آیندهٔ جامعه، هدایت می‌شوند، طراحی و اداره کرد. در این چارچوب، عمل برنامه‌ریزی ابزاری است برای: طراحی مؤسسات مناسب، تعیین نیازهای مالی، انتخاب و تربیت کارکنان و ارزشیابی عملکردهای سازمانی آنها که به موازات تلاش این مؤسسات در راستای اهداف مقرر شده، صورت می‌گیرد.

شکل و آرایش اولیهٔ مدارس، که بعدها از دوره‌های متناوب اصلاح و برنامه‌ریزی آموزشی، تبعیت کرد، نمایانگر پاسخی خوش‌بینانه به مسائل اجتماعی عمیق و ریشه‌داری مانند فقر، تبعیض و فشار سیاسی، است.
(لوین)

***

امروزه، طرح‌ریزی و توسعهٔ برنامه‌های درسی مناسب و عملی (در دو بُعد وسیع محتوا و روشهای آموزشی) وظیفهٔ پیچیده‌ای است که مستلزم دخالت بسیاری از بخشهای نیروی آموزشی و جامعه بزرگتر است. این کار به شناسایی، کمک و هماهنگی برنامه‌ریزان آموزشی در سطوح عالی کشور احتیاج دارد.
(پست لث‌وایت)

***

فقدان اطلاعات لازم دربارهٔ نتایج راهبردهای مختلف تدریس و یادگیری، در حال حاضر... برنامه‌ریزان آموزشی و درسی را در موضع دفاع از یک عمل خاص در زمینه‌هایی قرار می‌دهد که کمی بالاتر از باورها هستند. بدین ترتیب از طریق آگاهی از نتایج راهبردهایی که آگاهانه یا ناآگاهانه انتخاب شده‌اند، قضاوتی ناقص و نارسا صورت می‌گیرد.
شرایط و محدودیتهایی که نتایجِ اعمال یک تغییر بخصوص را در راهبرد تدریس متأثر می‌سازند، از چارچوب کلاس و مدرسه، به مراتب گسترده‌ترند. عواملی همچون تعهد معلمان (که ممکن است تحت نفوذ موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی قرار داشته باشد) یا زمینهٔ خانوادگی کودکان یا ارزشهای اجتماعی جامعه که در تخصیص منابع آموزش و پرورش به گروههای مختلف نمایان می‌گردند، می‌توانند به اندازهٔ اهمیت‌شان در تعیین محصولات یادگیری، در مواد یا روشهای آموزشی نیز تغییراتی را موجب گردند.
(هارلن)

***

از بسیاری جهات، آنچه به صورت سنتی «جنبه‌های کیفی» نامیده شده، مانند برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای تدریس و یادگیری، روابط معلمان و دانش‌آموزان و غیره، عناصری حیاتی برای فائق آمدن بر اعتراضات و حل مسائلی است که نظامهای آموزشی با آن مواجه‌اند، به‌طوری که آنها ویژگی‌های جامعه و حتی نظام ارزشهای آن را منعکس می‌نمایند. این مطلب، هرچند نمایانگر اهمیت جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی است، اما از طرف دیگر، تضاد عمده‌ای را در کار برنامه‌ریزان به وجود می‌آورد؛ تضادی که در اختلاف بین جنبه‌های فنی و سیاسیِ کار آنها

خودنمایی می کند. **(هلک)**

به‌طورکلی من معتقدم، مفروضات مبهمی که زیربنای کار برنامه‌ریزی آموزشی است، با واقعیت اجتماعی‌ای که ما با آن مواجهیم تضاد دارند، به همین خاطر باید نسبت به ادعاهای مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی کیفی، بدبین و شکاک باشیم. **(لوین)**

بنابراین اگر می‌بینیم که این نوشتار، تأثیر راشامون را منعکس می‌کند، نباید تعجب کنیم. چهار دیدگاه متفاوت در رابطه با یک موضوع، یعنی برنامه‌ریزی کیفی، در این بخش ارائه گردیده و سپس دیدگاه پنجمی که در حقیقت، چهار دیدگاه قبلی را با یکدیگر ترکیب می‌کند، ترسیم شده است. در این جریان، ما با سؤالاتی مواجه خواهیم شد که اگرچه از لحاظ ظاهری ساده هستند، اما از نظر سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، حساس و مهم‌اند. سؤالاتی از قبیل:

چه کسی برنامه‌ریزی می کند و چه کسی باید برنامه‌ریزی کند؟

برای چه کسی؟

چه کسانی باید برابری را تعریف کنند؟

کدام نوع اصلاح کیفی واقعاً امکان‌پذیر است؟

کدام حیطهٔ زمانی را می توان منطقاً در نظر گرفت؟

قدرت نظام آموزشی به‌عنوان یک عامل تغییر اجتماعی تا چه اندازه است؟

و ما لزوماً و طبعاً خواهیم پرسید:

برنامه‌ریزی کیفی چیست؟

مسائلی که در ضمن پرسشهای فوق نهفته‌اند، مرموز یا محرمانه نیستند. در حال حاضر، کشورهای مختلف جهان، اصلاحاتی را عهده‌دار شده‌اند که اگرچه برخی از آنها سنگین، برخی دوررس و برخی بسیار هزینه‌برند، اما در مجموع تمامی آنها متوجه هدف بهبود کیفیت ملی آموزش و پرورش می‌باشند. درواقع، موجودیت این نوشتار مرهون طرحهایی از این نوع است. اگر در کشورهایی مانند گینهٔ جدید پاپائو، اندونزی، کره‌جنوبی، اسرائیل، آفریقا و انگلستان یک رشته آزمایشهای جاه‌طلبانه و مهم اجتماعی صورت نگرفته بود، «مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی»، یکی‌از همایشهای بین‌المللی خود را در ژوئن سال ۱۹۷۶ تشکیل نمی‌داد. اگر این همایش،

تشکیل نشده بود، ضرورت برخورد با مسائل برنامه‌ریزی کیفی به این آسانی احساس نمی‌گردید و اگر این ضرورت احساس نشده بود، برای انتشار این مجموعه، دلیل بارز و روشنی وجود نداشت.

از آنجا که همایش مزبور، موجبات بازنگری جنبه‌های برنامه‌ریزی و اجرای اصلاحات کیفی در آموزش و پرورش را فراهم آورد، برخی از نظرات و اندیشه‌های ارائه شده در آن، در این بخش منعکس می‌گردد. از این‌رو در فصل اول، برخی از نوآوری‌ها مطرح خواهد شد. این فصل، چشم‌انداز باقیماندهٔ بخش اول را با معرفی نوآوری‌ها و عطف توجه به مسائل پیچیده و مبهم ترسیم خواهد کرد.

فصل دوم که توسط پست‌لث وایت تنظیم و تدوین گردیده است، بر نیاز به عمل، تأکید می‌ورزد و نگرش واقع‌بینانه‌ای را نسبت به نحوهٔ هجوم یک نظام تربیتی به مسئلهٔ سازماندهی شیوه‌های برنامه‌ریزی دربر دارد. می‌توان گفت که دیدگاه او در ارتباط با تغییر کیفی، عمدتاً بر محور اصلاح برنامه درسی، تمرکز یافته است. به نظر او اگر برنامه‌های درسی باید تکوین و توسعه یابد، یک حملهٔ منظم برای برنامه‌ریزی درسی، بهتر از آن است که این امر به صورت نامنظم و اتفاقی باشد.

هارلن در فصل سوم برای کسانی که ممکن است با شتابزدگی بسیار، به تلقیِ برنامه‌ریزی کیفی به‌عنوان یک داروی علاج‌بخش گرایش داشته باشند، اولین زنگ‌خطر را به صدا درمی‌آورد. او براین نکته تأکید می‌ورزد که درآخرین تحلیل، «بهبود» کیفی را بایستی برحسب عملکرد شاگرد (عملکردی که تعریف گردیده) نگریست و این عملکرد چیزی است که عمدتاً به آنچه معلمان نسبت به کودکان و برای کودکان انجام می‌دهند، بستگی دارد. آنگاه با منطقی که استثنا در آن راه ندارد، استدلال می‌کند که اگر بخواهیم اصلاحات کیفی را مورد ارزیابی قرار دهیم، پس در کلاس بایستی مکانیسم‌های «علّی» را تعقیب، اندازه‌گیری و ایجاد نماییم. بدین‌ترتیب، او بعضی از مسائل مربوط به تحقیق و برخی از راه‌حلهای بالقوه را مشخص می‌کند.

لوین در فصل چهارم، پردهٔ نقاشی بزرگی را به تصویر می‌کشد. او در خصوص تکامل تدریجی جامعهٔ عادلانه این سؤال را به میان می‌آورد که: آموزش و پرورش تا چه اندازه می‌تواند در ایجاد تغییرات اجتماعی، مؤثر واقع شود؛ به‌خصوص اگر

موقعیت‌های اشغال شده توسط دیگر مؤسسات اجتماعی و مشخصاً سیاست، با آن توافق و سازگاری نداشته باشند. به هر حال نتیجه‌گیری لوین، توأم با بدبینی است.

هلک نیز در فصل پنجم، دیدگاه وسیعی را ارائه می‌نماید، اما عمدتاً تلاش می‌کند تا به تصاویری که پست‌لث وایت و لوین از دنیا ترسیم کرده‌اند، بی‌اعتنا باشد. او نیز همچون لوین نسبت به نتایج و عواقب اغلب اصلاحات آموزشی، بدبین است و سؤالاتی را مطرح می‌کند که بسیار بنیادی است: کدام آموزش و پرورش؟ برای چه کسی؟ و برای چه؟ سعی و کوشش در یافتن پاسخ، او را به بررسی موضوعاتی از این قبیل رهنمون می‌شود: قانونی، اقتصادی، منطقی، تربیتی، و سیاسی.

اما از نظر یک برنامه‌ریز اینکه آیا فصل پایانی، یعنی فصل ششم، در کار تلفیق و تطبیق این دیدگاهها، مواضع و موضوعات، موفق بوده است یا نه، چیزی است که باید به قضاوت خواننده، واگذار شود. به هرحال، این فصل، تلاش لازم را صورت داده است. نیز در همین فصل، سعی شده تا برخی از آثار و نتایج بی‌توجهی برنامه‌ریزان آموزشی نسبت به اصلاحات کیفی روشن گردد.

ریموند اس. آدامز

فصل اول

نوآوری‌های کیفی: شش مورد مربوطه

آر.اس.آدامز

هدف این فصل، پی‌ریزی بنیانی واقع‌بینانه برای بقیهٔ فصلها[ی بخش اول] است. به همین خاطر سعی گردیده تا انجام این کار، از راه مرور خلاصه‌ای بر شش نوآوری به عهده گرفته شده در شش کشور مختلف و اشاره به جنبه‌های برنامه‌ریزی آنها دنبال شود.

این نوآوری‌ها، نه تنها نمونه‌های عملیِ اصلاحات کیفی را تشکیل می‌دهند، بلکه زمینه را برای استنباط نتایجی در خصوص برنامه‌ریزی فراهم می‌آورند. مسلماً هر نوآوریی دربرگیرندهٔ ملاحظات سازمانی، منطقی، اقتصادی و انسانی است، حتی اگر اهمیت آن را نداشته باشد که گزارش گردد. معلمان باید تحت آموزش یا بازآموزی قرار گیرند، مواد آموزشی، طراحی، تدوین و توزیع گردد، هزینه‌ها برآورد و تأمین شود و تأثیرات بر دانش‌آموزان، معلمان، اولیاء و جامعه، اندازه‌گیری و با شرایط آنها تطبیق داده شوند. اگر قرار است برنامه‌ای در مقیاس وسیع اجرا گردد، و اجرای آن نیز کارآمد و اثربخش باشد، شناسایی و غلبه بر بسیاری مسائل لازم می‌آید.

البته قرار نیست تمامی مسائل ملازم با برنامه‌ریزی کیفی در شش مطالعهٔ موردی گزارش شده، تعیین و مشخص گردند؛ در فصول آینده، ترتیب و آرایش کامل‌تری از آنها ارائه خواهد شد. با این حال، مطالعات مزبور، نقطهٔ مناسبی را برای شروع حرکت ترسیم می‌کنند؛ زیرا آنها نه فقط نوآوری‌های مختلف را بیان می‌دارند، بلکه راه را برای

توجه به بعضی از خصوصیات مشترک نیز باز می‌کنند. یک خصوصیت مشترک اساسی که همگی با آن موافق‌اند، تغییر کیفی آموزش و پرورش است. تمامی این مطالعات بر تغییر کیفیت عملکرد آموزشی از راه آشنا کردن معلمان با تغییر شیوهٔ تدریس‌شان تأکید می‌ورزند. کشورهای مورد نظر که انجام این کار را به آرامی دنبال می‌کنند، از لحاظ فرهنگی با یکدیگر اختلاف قابل توجهی دارند. آنها در چهارگوشهٔ جهان (یا نزدیک به چهار گوشهٔ جهان) قرار دارند؛ آفریقا، آسیای جنوب شرقی و اروپا. یکی از آنها، ۱۲۰ میلیون نفر جمعیت دارد و بقیه حدود ۲ میلیون نفر. این کشورها، از لحاظ کیفیتِ توسعهٔ اقتصادی نیز با یکدیگر تفاوت داشته، به ایدئولوژی‌های مختلفی معتقد هستند. طرحهای آموزشی آنها در سطوح گوناگون، از ابتدایی گرفته تا پس از مرحله سوم، قرار دارد؛ این طرحها از لحاظ پیچیدگی و وسعت، با یکدیگر تفاوت داشته، از سه تا سیصد کارمند را به خدمت می‌گیرند. به‌خاطر اختلاف زیادی که در شرایط کشورهای اخیر وجود دارد، اهداف ملحوظ در نوآوری‌های آنها نیز با یکدیگر متفاوت است. برخی بسیار معتدل و برخی دربردارندهٔ تغییرات آموزشی و اجتماعی وسیع می‌باشند. به‌همین دلیل، خود این ابداعات نیز از لحاظ پیچیدگیِ برنامه‌ریزی و برنامه‌ریزی درسی با یکدیگر تفاوت دارند.

کشورهای موردنظر عبارتند از: گینهٔ جدید پاپائو، اندونزی، کره، ائتلافی از چند کشور آفریقایی، اسرائیل و انگلستان. علت برجسته نشان داده شدن طرحهای آنها این است که تمام کشورهای نامبرده در همایش راهبردهای تدریس یادگیریِ مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (مارس ۱۹۷۶) شرکت داشتند. این همایش که در مقدمه بدان اشاره شد، یک همایش اساسی بود؛ چرا که اندیشهٔ برنامه‌ریزی کیفی را متبلور گردانید و بدین‌وسیله اندیشهٔ مذکور با تلاش و کوشش ماهرانه‌ای تضمین شد.

همایش مزبور، نقطهٔ اوج یک رشته رویدادها را به نمایش گذارد. اولین رویداد، تحقق نتایج مطالعات **انجمن ارزشیابی بین‌المللی** (IEA)[1] و یافته‌های شگفت‌انگیز آنها

---

1. International Evalvation Association

درخصوص این مسئله بود که کشورها نسبت به سطوح پیشرفت دانش‌آموز در پاره‌ای از موضوعات اختلاف نظر زیادی دارند. آنگاه طرحی برای مطالعه چندجانبهٔ ابتکاری و آزمایشی پیرامون یادگیری تسلط‌یاب ارائه گردید. این طرح احتمالاً راه را برای طرح دیگری باز کرد که تأکید بیشتری بر دو مورد زیر داشت:

۱ـ راهبردهای تدریس ـ یادگیری، به‌طورکلی؛ و

۲ـ دلالتهای آنها برای برنامه‌ریزی آموزشی.

به‌خاطر مطالعه و بحث و بررسی پیرامون همین طرح (دوم) و مشکلات مربوط به آن بود که حدود ۲۹ نفر از ۱۷ کشور مختلف جهان، توسط **مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی** دعوت گردیدند. این افراد عبارت بودند از: هشت مدیر ارشد و هشت محقق از هشت کشور که به دلیل تنوّع علایق و دیدگاههایشان انتخاب گردیده بودند؛ دو نماینده از دبیرخانه یونسکو، هفت نفر دیگر جهت ارائه مقاله و چهار نفر اعضای کادر تخصصی **مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی**. (نگاه کنید به ضمیمهٔ مربوط به فهرست اسامی شرکت‌کنندگان). دو جنبهٔ قابل توجه در این همایش وجود داشت: یکی اینکه مدیران، محققان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی می‌توانستند برای رویارویی با مسائل مشترک دور هم جمع شوند (یک پدیده نسبتاً نادر)، و دیگر اینکه این همایش از امتیاز گزارشهای مطالعات موردیِ هشت کشور بهره‌مند بود که همگی آنها با مسئلهٔ مشترکی درگیر بودند.

هرچند این بررسی‌های موردی، که در سلسله مقالاتِ همایش **مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی** منعکس شده‌اند، مطالعات پرجاذبه‌ای را در قلمرو خودشان به‌انجام می‌رسانند، دو دلیل عمده برای عدم ارائه مجدد آنها در اینجا به صورت کامل و یا حتی مختصر و مفید وجود دارد. دلیل اول، که یک دلیل عملی است، به محدودیت و کمبود جا برمی‌گردد. دلیل دوم، که اساسی‌تر هم هست، اینکه چنین شیوه‌ای با اهداف رسالهٔ حاضر در استفاده از این بررسی‌ها برای مقاصد روشنگرانه سنخیت بیشتری دارد. بدین‌ترتیب، آنچه به دنبال خواهد آمد، ترجمهٔ ویرایش شده‌ای است از نکات کلیدی برگزیده، به‌طوری که بتوان برخی از مسائل مورد ابتلای برنامه‌ریزی و اصلاحات کیفی را روشن کرد.

الف ـ گینهٔ جدید پاپائو

احتمالاً بهتر است کار خود را با نگاهی به طرح سه مرحله‌ای علوم ابتدایی در گینهٔ جدید پاپائو (ویلیامز، ۱۹۷۶) آغاز کنیم، چرا که گینهٔ جدید پاپائو به‌عنوان یک کشور مستقل، در زمرهٔ جوانترین کشورهای دنیاست. این کشور در زمینی پست و ناهموار که پوشیده از جنگل‌های انبوه و متراکم است قرار دارد؛ با جمعیتی معادل ۲/۵ میلیون نفر، حدود صدها قبیله و بالغ بر ۷۰۰ زبان شناخته شده. با وجود برخورداری از منابع سرشار طبیعی، گینهٔ جدید پاپائو دیرتر از بسیاری کشورها، در مسیر توسعهٔ اقتصادی گام نهاده است. منابع مادی مورد نیاز آن محدود بوده و این کشور در مراحل اولیهٔ افزایش عرضهٔ نیروی انسانیِ بومی و آزموده قرار دارد. در سالهای اخیر، آموزش و پرورش بسرعت گسترش پیدا کرده است، اما بسیاری از معلمان معمولی، تنها یک یا دو سال از دورهٔ تربیت معلمی خود را در زمینهٔ آموزش شش یا هشت پایه‌ای سپری کرده‌اند. این واقعیت که بیشتر مسافرتها در این کشور از طریق هوا یا پیاده صورت می‌گیرد، نه تنها برغیرقابل دسترس بودن بسیاری از نقاط این کشور، بلکه برمشکلاتی که نظام آموزش و پرورش با آن روبروست، نیز دلالت می‌کند.

طرح سه مرحله‌ای علوم ابتدایی (TPPS)[1] به منظور ارتقای کیفیت یادگیری علمی دانش‌آموزان در کشور، از طریق بسط و گسترش دامنهٔ تجارب فیزیکی خاصی که به نمایش می‌گذاردند، به مورد اجرا درآمد. این کار البته با در نظر گرفتن مسائلی از قبیل محدودیتهای مربوط به جلب حمایت خانواده‌ها از آموزش و پرورش علمی، خودداری و احتیاط دانش‌آموزان در پرسیدن سؤالات (احتیاطی که جامعه به آنها القا کرده است) و تجارب محدود معلمان صورت پذیرفت. از جمله تصمیماتی که در اوایل کار اتخاذ گردید، از این قرار بود:

میزان دخالت معلمان در مسائل آموزشی بایستی به حداقل و به‌عنوان یادگیرنده به حداکثر رسانده شود... (در چنین شیوه‌ای) به جای آموزش علوم به کودکان، باید آنان را از طریق علوم، تحت تعلیم و تربیت قرار داد. (ویلیامز، ۱۹۷۶)

---

1. The Three Phase Primary Science

این هدف بایستی از چند راه تأمین می گردید:

۱ـ تجدیدنظر در رئوس مطالب درسی؛

۲ـ تهیه مواد اصلی علوم برای تمام مدارس؛ و

۳ـ بهبود تربیت معلم.

همچنین برای نیل به هدف فوق، یک گروه برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۶۸ تشکیل گردید. این گروه متشکل بود از: رئیس بخش اصلی تشکیلات اداری آموزش و پرورش، تعدادی از معلمان محلی با تجربه در درس علوم از دانشکده‌های تربیت معلم، یک مدیر مدرسه ابتدایی و یک مشاور یا هماهنگ‌کننده از یونسکو. گروه مزبور، هر شش ماه یک بار، با یکدیگر ملاقات و از طریق مکاتبه با هم تماس برقرار می کردند. مسئولیت اصلی در این گروه، به عهده کارشناس یونسکو بود.

تأکید عمدهٔ طرح سه مرحله‌ای علوم ابتدایی بر توسعهٔ مواد درسی ساده به شکل برنامه‌های درسی و حداقل هزینه، متمرکز بود. هزینه این طرح حدود ۷۵ دلار ایالات متحده برای هر کلاس بود، که مخارج ۳۰۰ مدرسه در آغاز کار توسط یونیسف تأمین گردید.

در همان مراحل اولیهٔ آزمایش و اجرای طرح، برنامه‌ریزان و تهیه‌کنندگان برنامه‌های درسی با مسائلی مواجه گردیدند. مثلاً، در زمینهٔ منابع این نظام، تجهیزات مورد نیاز، هزینه هنگفتی دربر داشت. برای برخورد با این موضوع، برخی از معلمان تعلیم دیده در نظر گرفته شدند. به نظر می‌رسید که راه‌حل چنین مشکلی، تأمین تنها یک آموزگار علوم برای هر مدرسه است. این راه‌حل، میزان تقاضا برای آموزگار علوم را در هر مدرسه به یک نفر می‌رسانید، لزوم استفاده کامل از ظرفیت آموزشی موجود را مطرح می‌نمود و خود نیز به برنامه‌های آموزش و بازآموزی نسبتاً کمتری نیاز داشت. دیری نپایید که تخصص به مدارس ابتدایی گینهٔ جدید پاپائو راه پیدا کرد. این برنامهٔ علوم، مزایای عمده‌ای دربر داشت. کارشناسان، با برخورداری از وسایل و تجهیزات جدید و اغلب (نه همیشه) یک اتاق ویژهٔ علوم، از انگیزهٔ بالایی برخوردار گردیدند و بدین‌ترتیب مرحلهٔ اول کار یعنی تحت پوشش قرار دادن چهارسال اول آموزش ابتدایی، در چهل مدرسه آزمایشی با موفقیت انجام پذیرفت. پیش از اجرای این آزمایش، برای

معلمان، یک دورهٔ آموزشی پنج هفته‌ای مشتمل بر همایشها و اتاقهای کار ترتیب داده شد. درخلال آزمایش مزبور، بازخوردهای معلمان، منتهی به اصلاح ۲۷ درس از ۱۲۰ درسی که ابتدا تهیه و تدوین شده بود گردید، به‌طوری که در اوایل سال ۱۹۷۰ مرحلهٔ اول و دوم در ۳۲۰ مدرسهٔ دیگر آمادهٔ اجرا شد. به دنبال آن، دانشکده‌های تربیت معلم، بنا به میل و اختیار خود، یک برنامه فوق‌العادهٔ علوم را ارائه نمودند. برآوردها نشان می‌داد که برای تقریباً ۱۷۰ آموزگار، باید دوره‌های آموزش ضمن خدمت برگزار شود. به منظور دستیابی به نتایج مطلوب، سرویسهایی برای مطالعهٔ مقدماتی معلمان درخواست گردید. یک سال بعد، این طرح در ۳۰۰ مدرسه دیگر نیز به اجرا گذاشته شد و با گذشت یک سال دیگر، به دلیل کافی بودن تعداد آموزگاران تعلیم‌دیدهٔ علوم (فارغ‌التحصیلان دانشکده‌های تربیت معلم) دیگر نیازی به برنامه‌های آموزش ضمن خدمت احساس نگردید.

با اجرای اولین برنامه ارزشیابی، برخی از آثار و عواقب گرایش به «معلم متخصص» پدیدار گردید. جنبهٔ مثبت این موضوع، حکایت از آشنایی کلیهٔ کودکان با درس علوم داشت و جنبهٔ منفی آن به این مسئله اشاره می‌کرد که دوره‌های مذکور، ظاهراً در پرورش «روح جستجو و تفحّص علمی» موفقیتی به دست نیاورده‌اند. همان‌گونه که ویلیامز (۱۹۷۶) نیز گفته است:

> تغییر کودکان، در نصف ساعت کلاسهای هفتگی علوم از گیرندگانی منفعل به کاوشگرانی فعال، آرزوی بزرگی است، خصوصاً هنگامی که فرهنگ و آموزش و پرورش سنتی... قبول بی‌چون و چرای اقتدار بزرگسالان را ایجاب می‌کند.

این ارزشیابی، همچنین مشکلات مربوط به اجرای مرحلهٔ سوم را آشکار نمود. مرحلهٔ فوق، زمانی آغاز گردید که بسط و گسترش مرحلهٔ اول و دوم و ثبت‌نامهای فزایندهٔ دانشکده‌های تربیت‌معلم، تا حدی باعث توسعهٔ منابع نظام آموزشی گردید. علاوه بر آن، معلوم شد که مرحلهٔ سوم در مقایسه با مراحل پیشین، از حمایت و پشتیبانی کمتری برخوردار بوده و لذا بار سنگینی بر دوش معلمان متخصص قرار می‌دهد. به دلیل همین مسئولیت اضافی معلمان در ارتباط با کلاسهای جدید و گمنامی احتمالی آنان بود که ارزیابان توصیه کردند کلیهٔ معلمان باید فقط در کلاسهای خودشان به تدریس علوم

بپردازند.

از آنجا که هنوز اطلاعات منظم دیگری در ارتباط با طرح سه‌مرحله‌ای علوم ابتدایی فراهم نشده است، این طرح در حال حاضر، احتمالاً به‌عنوان خط‌مشی رسمی برای کلیه مدارس و آموزگاران شناخته می‌شود. با این حال، برآورد شده است که تنها حدود ۵۰ درصد مدارس، به آموزش علوم مشغول‌اند. احتمالاً به این دلیل که برای جلب همکاری «تقبّل‌کنندگان اخیر» به هنگام محدودیت منابع، توانایی لازم وجود ندارد.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که طرح سه مرحله‌ای علوم ابتدایی، تا آنجا که به اجرای مراحل اول و دوم مربوط می‌شود، موفقیت‌آمیز بوده است (و انصافاً این طرح باعث افتخار و سربلندی هر دو گروه برنامه‌ریزان درسی است). اما اگر اجرای کلی آن ملحوظ باشد، دیگر نمی‌توان چنین قضاوتی داشت.

ب ـ آفریقا (با تأکید بر غنا)

در این مورد، برنامه‌ریزی و برنامهٔ درسی ابعاد جدیدی به خود می‌گیرند. در **طرح علوم ابتدایی** (PSP)[1] برنامهٔ آموزش علوم برای آفریقا، همکاری بین‌المللی فوق‌العاده‌ای وجود دارد (دایزی، ۱۹۷۶). گروهی از معلمان، مدیران آموزشی، دانشمندان و آموزگاران علوم، با برخورداری از حمایت و مساعدت وزارتخانه‌های آموزش و پرورش خود، بر سر برنامهٔ توسعهٔ علوم توافق کردند. کشورهای آفریقایی شرکت‌کننده در کنفرانس کامو (۱۹۶۵) نیز هر یک در حد توان خود، اجرای این برنامه را عهده‌دار شدند. اهمیت ویژهٔ گزارش حاضر، به دو خصوصیت طرح علوم ابتدایی مربوط می‌شود:

یکی اینکه طرح مزبور، تدارکات لازم را برای ایجاد ارتباط بین برنامه‌ریزان درسی و مدیران در کلیه سطوح، پیش‌بینی و فراهم کرده بود، به‌طوری که:

۱ـ تصمیمات مقتضی در ارتباط با سطوح خط‌مشی، اتخاذ گردید؛ و

۲ـ سرپرستان و مدیران برای کنار گذاشتن... نظام قدیم، مهیا شدند.

دوم اینکه یک مبنای «اجتماعی ـ فلسفی» روشن برای تقبّل این طرح ارائه گردید.

---

1. Primary Science Project

علم، با برخورداری از نفوذی که پیوسته در حال تغییر و گسترش است، می‌تواند آزادسازی بشریت و روح انسانی را برعهده بگیرد... و در صورتی که بخواهید، یک اندیشه جهانی یا یک فلسفهٔ تاریخ را پی‌ریزی کند و نظر مردم را تغییر دهد.

ما نمی‌توانیم تعلیم و تربیتی را بپذیریم... که مقیاس فضا و زمان، وحدت زندگی و ابزارهایی که فراتر از مرزهای حواس طبیعی یا زنجیره‌های پیچیدهٔ علّی ـ معلولی هستند را تلقین نمی‌کند.

این فلسفه، برای دورهٔ علوم در مدارس ابتدایی نیز رهنمودهایی را ارائه کرد:

...نه برای تمجید از محاسن فناوری، بلکه عمدتاً به‌خاطر انتقال به تعلیم و تربیتی اساسی و پرمعنا.

برمبنای این جهت‌گیری، و همراه با برخی صوابدیدهای خارجی و «بیان روشن نیازها و آرزوهای این کشورها» (دایزی،۱۹۷۶) رسماً یک «راهبرد تدریس ـ یادگیری ویژه برای علوم» پذیرفته شد تا بعداً توسط تعدادی از کارگاهها برای توسعهٔ برنامه‌ها و مواد درسی و به منظور اجرای این راهبرد تعقیب گردد. در مورد غنا، این امر منتهی به تأسیس واحد علوم ابتدایی در داخل بخش پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و نیز تلفیق علوم در برنامه اصلاحات آموزشی عمومی شد. در سطح بین‌المللی، برنامه‌های بلندمدت برای مراکز برنامهٔ درسی در نظر گرفته شد، حال آنکه برنامه‌های کوتاه‌مدت برای کارگاههای دیگر و سایر مواد و برنامه‌های درسی برای آزمایشها و تربیت معلم تهیه گردید.[1]

پیش از آنکه این طرح به نتیجه برسد، چند مسئله پیش‌بینی گردید؛ لذا وقوع آنها شگفت‌آور نبود. همان‌طور که انتظار می‌رفت، مقداری مقاومت از جانب معلمان و معلمان مسئول نسبت به بررسی و آزمایش میزان موفقیت‌ها و حصول واقعیت ابراز گردید؛ با این حال، مشخّص است که طرح مزبور نتوانسته است روحیهٔ معلمان را تا درجه مورد انتظار بالا ببرد.

طرح آفریقا، دو مسئله را به نمایش می‌گذارد که در گینهٔ جدید پاپائو نیز ظاهر

---

۱. **برنامهٔ آموزش علوم برای آفریقا** (که این طرح بخشی از آن است) دارای برنامه‌های جامع‌تری است که مشتمل بر یک دورهٔ آموزش محلی نُه‌ماهه برای مجریان برنامه‌های درسی و تربیت معلم می‌باشد. در این برنامه، تأمین عضویت ارزیابان در دوره‌های بین‌المللیِ ارزیابی آموزشی در دانشگاه ایبادانِ نیجریه نیز پیش‌بینی شده است.

گردید:

۱ـ اجرای این طرح در مقیاس وسیع، منتهی به این مسئله گردید که اجرای هرطرحی در مقیاس وسیع مورد توجه و امعان‌نظر قرار گیرد ـ همچنان که تلاش بیشتری صورت می‌گیرد (به موازات ایجاد ارتباط با «کسانی که بعداً پذیرای طرح می‌گردند»)، از منابع بیشتری هم استفاده می‌شود؛

۲ـ «مقاومت» در قالب ترجیح (تعظیم) ارزشها و آداب و رسوم قدیمی‌تر ظاهر می‌گردد ـ روشهای سنتی تدریس و امتحان، به سهولت کنار گذاشته نمی‌شوند.

چنین افرادی محافظه‌کارند و از این جهت که مدافع تجارب قدیمی و ارزشهایی هستند که ایشان را ساخته است، نباید از وضع آنان تعجب کرد. با این حال و بخصوص در مواقعی که این تصور غلط در بین است که مردم مشتاق تغییرند، دچار تعجب می‌شویم. اشتیاق برای تغییر، بیشتر از ناحیه کسانی است که دیگران را وادار به پذیرش اعتقادات جدید خود می‌کنند.

وجود چنین وضعی در غنا تشخیص داده شد. این تشخیص هم برای برنامه‌ریزان و هم برای برنامه‌ریزان درسی حاوی رهنمودهایی بود:

> تا هنگامی که مسئله تربیت معلم حل نشده است، مثلاً تا زمانی که مشخص نشده چگونه باید آموزگار مدرسهٔ ابتدایی را به مرحله تفسیر و عملکرد صحیح رساند (راهبرد تدریس ـ یادگیری) ارزیابی نتایج کار کودکان، معلمان و دیگران نیز جداً به تأخیر خواهد افتاد.

این مسئله که در تمامی طرحها وجود داشت، هم در مطالعات موردی انگلستان و هم در اسرائیل، به‌عنوان یک مسئله اساسی و محوری مطرح بود که در آینده آن را بررسی خواهیم کرد.

ج ـ انگلستان

طرح پیشرفت در یادگیری علوم (PLS)[1] ـ که مسئولیت تأمین مالی آن برعهده شورای مدارس است ـ ابعاد گوناگونی دارد که آن را از دو طرح معرفی شدهٔ قبلی

1. Progress in Learning Science

و درواقع از تمامی طرحهای دیگر متمایز می‌سازد. چنین تفاوتی عمدتاً از ماهیت غیرمتمرکز نظام تربیتی انگلستان، میزان استقلال (و مسئولیت حرفه‌ای) اعطا شده به معلمان و نتیجتاً اجرای یک روش غیرمستقیم برای تأثیر در یادگیری شاگرد از طریق آشنا ساختن معلمان با تغییر داوطلبانه رفتارشان نشأت می گیرد. هدف این طرح دانشگاه ریدینگ عبارت بود از:

> حمایت از معلم در ایجاد یک محیط یادگیری که رشد شاگرد را با کسب مداوم اطلاعات مربوط به رشد او پیوند دهد. (هارلن، ۱۹۷۶)

این طرح، مبانی فلسفی خود را نیز بدین‌صورت بیان می‌دارد که «مدارس، دیگر مؤسساتی برای حفظ وضع موجود، نیستند (بلکه)... باید شاگردان را برای زندگی در دنیایی که سریعاً تغییر می‌کند، آماده سازند.» نتیجهٔ تبعی چنین طرز فکری این بود که نقش معلم باید حرکت به سوی هدایت آگاهانه‌ای باشد که مبتنی بر مهارت حرفه‌ای تشخیص دهندهٔ اوست.

این طرح، با سردرگمی‌هایی در مورد ایجاد ایمان و اعتقاد به مواد درسی همراه بود، مثلاً در ارتباط با این موضوع که برای آشنا ساختن معلمان با تغییر عملکردشان، باید چه وسیله‌ای به کار گرفته شود، پاسخ روشنی وجود نداشت. محقّقان دریافتند که معلمان برای تصمیم‌گیری دربارهٔ «آنچه باید تدریس کنند و نحوهٔ تدریس آن» نیاز به‌کمک دارند. اما این طرح با مقداری اطمینان درباره سودمندی موادّی که می‌تواند جهت قضاوت در مورد میزان رشد عقاید علمی کودکان به کار گرفته شود، آغاز گردید. با گذشت زمان، تأکید بیشتر و بیشتری (البته نه به‌طور کامل) بر فرمول‌بندی روشن راهبرد تدریس ـ یادگیری صورت گرفت که مواد مزبور برای کمک به آن تهیه شده بود.

وجود این مسائلِ قابل پیش‌بینی در نظام غیرمتمرکز انگلستان، که در آن معلمان در قبال برنامهٔ درسی خود در مدارس و نیز اجرای وسیع آن با اجازه یا تشویق و ترغیب دیگران مسئولیت دارند، خارج از موضوع بود. آنگاه تاکتیک دیگری برای اشاعهٔ «فرمول‌بندی‌های راهبرد تدریس ـ یادگیری» به کار گرفته شد. این تاکتیک شامل موارد ذیل بود.

۱ـ تدارک دوره‌های عمومی که توسط گروه مجری طرح، صورت گرفته و مشخصاً برای: سرپرستان دانشکده‌ها، رؤسای مراکز معلمان و دیگر افرادی که در شبکهٔ اشاعهٔ اطلاعات آموزشی دارای نقش کلیدی هستند، در نظر گرفته شده بودند؛

۲ـ دوره‌هایی که بعداً توسط این افراد در دانشکده‌های تربیت معلم و مراکز معلمان، به جریان می‌افتند؛ و

۳ـ دوره‌های مدرسه‌مدار یا دوره‌های ویژه‌ای که باز هم توسط گروه مجری طرح، آن هم فقط در یک مدرسه و برای یک مدرسه به اجرا درمی‌آیند.

همان‌طور که هارلن نیز اشاره کرده است، این روش آموزشی جز برای حدود ۵۰۰ مرکز معلم در انگلستان و ویلز امکان‌پذیر نبوده است. مضافاً اینکه اگر معلمان کاملاً تحت برنامه‌های تربیتی و آموزشی قرار نگیرند و احتمالاً از آن مهم‌تر، کاملاً برانگیخته نشوند، اجرای چنین برنامه‌ای غیرممکن خواهد بود.

به هر حال، نظریهٔ تغییر اجتماعی مستتر در طرح انگلستان، درهم آمیخته و پرتفصیل است. هنگامی که از نیروی تشویق و تعابیری از این قبیل سخن به میان می‌آید، منظور این است که انتظار داریم «راهبرد فرمول‌بندی شدهٔ تدریس ـ یادگیری» در نظام آموزشی رسوخ کند، ابتدا به احساسات گرم و شورانگیز یا «استعداد نوآوری و تغییر» متوسل شود، آنگاه با بدست آوردن یک قدرت تحرک فزاینده، مورد قبول «اکثریت اول» قرار گیرد. همین که «اکثریت بعدی» آن را قابل قبول یافت، این قدرت تحرک کاهش پیدا کرده، در برخورد با افرادی که تنبل هستند یا بعداً آن را می‌پذیرند، راه خود را نیز گم می‌کند (هوبرمن، ۱۹۷۳). در یک مقطع زمانی نامعلوم، این درهم‌آمیختگی کامل خواهد شد؛ این امر احتمالاً مدتی پس از آنکه موج جدید بعدی شروع به دریافت اولین آثار و نتایج خود می‌کند، صورت خواهد گرفت.

مسائلی که برنامه‌ریزان، تحت این شرایط با آن مواجه می‌شوند، کاملاً با مسائلی که به هنگام متقبل‌شدن مستقیم اجرای عمومی پیش می‌آید، فرق دارد. در اینجا الگوی اشاعه، که در درون یک نظام اختیاری عمل می‌کند، هم اجازهٔ پیش‌بینی میزان تقاضا (برای خدمات، ماشین‌آلات، تجهیزات و امثال آن) و هم اجازه نوعی کنترل «طبیعی» را می‌دهد. در نظامهای مبتنی بر اختیار، اگر وسایل در دسترس نباشند (یا نتوان آنها را پیدا

کرد) اجرا، حتی اگر مطلوبترین چیزها باشد، نه ضرورت پیدا می‌کند و نه به عهده گرفته می‌شود.

تفسیر فوق از طرح انگلستان، نه برای فنونی که در «تربیت معلم» به کار گرفته می‌شود و نه برای راهی که در آن، خودِ روش، تحلیل‌گر و بیان‌کنندهٔ رفتار مورد نیاز معلم برای روش جدید است، منصفانه می‌باشد. به هر حال، این طرحها آنقدرها هم فداکارانه نیستند و در فصل سوم، جزئیات بیشتری درباره این موضوع که طرح اسرائیلی عمیقاً وارد کلاس نمی‌شود، ارائه خواهد شد.

د ـ اسرائیل

طرح آزمایشی یادگیری و آموزش فردی (NILI)[1] هجوم جامعی را بر عوامل تعیین‌کنندهٔ یادگیری به نمایش می‌گذارد. این طرح، نظریهٔ سیستم‌ها را دربر دارد و بر این مطلب صحّه می‌گذارد که متغیرهای ناشی از محیط یادگیری برای نفوذ در یادگیری کودک، با توجه به ویژگی‌های شناختی و عاطفی فردی عمل می‌کنند. صراحت و سادگی هدف طرح اسرائیل، مشکلات و دشواری‌ها را بخوبی نشان نمی‌دهد. هدف این طرح عبارت است از: «توسعهٔ یک راهبرد آموزش ـ یادگیری که بروندادهای یادگیری را مطلوب خواهد ساخت». چنین هدفی منتهی به پذیرش نوعی روش آموزش فردی گردیده است که سعی در ایجاد «تعادل» بین فرد یادگیرنده و محیط یادگیری دارد (نظیر هدف طرح انگلیسی).

محیط یادگیری، متشکل از هفت عنصر اساسی است:

۱ـ نظام گردش اطلاعات (مرکب از معلمان، مواد آموزشی و غیره).

۲ـ کمّیّت تحصیلات (زمان کلی، قابل استفاده و به‌طور مؤثر به‌کار برده شده)؛

۳ـ سطح شناختی؛

۴ـ جوّ اجتماعی؛

۵ـ مواد یادگیری؛

---

1. Experimental Individualized Learning and Instruction Program :معادل عبری

۶ـ توسعهٔ سازمانی؛ و

۷ـ محیط مادّی.

به فرد یادگیرنده، از دو دیدگاه نگریسته شده است:

۱ـ مرکب از متغیرهایی که نسبتاً پایدارند (یادگیری، ویژگی‌های شناختی و عاطفی)؛

۲ـ متغیرهایی که نسبتاً در معرض تغییرند (سطح اندیشه، نگرشها، اطلاعات، مهارتهای شناختی و حرکتی).

وظیفه این طرح عبارت است از تولید مواد درسی (برای زبان، علوم، ریاضیات و موسیقی پایهٔ یک و دو) به منظور قادر ساختن معلم به اجرای یک «نظام» یادگیری فردی که تشخیص، آموزش سازگار و پیگیری را دربر داشته باشد. دو وظیفهٔ فرعی عمده برای تهیه‌کنندگان طرح در نظر گرفته شده است، تولید و آزمایش مواد (با بازخورد اساسی معلم) و آگاه‌سازی و تربیت معلمان در رابطه با کاربرد آنها.

در این مرحله، مجریان طرح در قالب هیئتی مرکب از شش عضو مشغول کار می‌شوند، یک گروه تحقیق و توسعه مرکب از ۳۰ پژوهشگر و یک گروه میدانی مرکب از ۴۰ معلم آزمایشی، چهار مدیرمدرسه و دو سرپرست. در اینجا یک کمیتهٔ ستادی ارشد وجود دارد که در مورد آزمایندگان میدانی، مسئولیت مستقیم دارد.

برنامه‌ریزی مواد درسی، در یک چارچوب تحلیلیِ مفهومیِ ویژه، به صورت منظم انجام می‌شود. پیگیری، امری مداوم است و مشاهدهٔ معلمان و بازخورد گرفتن از کار آنها طبق قاعده و نظم خاصی صورت می‌پذیرد.

بخش تحقیق و توسعهٔ طرح، کارطلب بوده و به‌خاطر ماهیت جامع آن وقت‌گیر است. تا آنجا که به برنامه‌ریزی مواد درسی مربوط می‌شود، تولید وسیع آنها خالی از گرفتاری‌های مالی نخواهد بود.

مانند طرح انگلستان، در اینجا هم مواجههٔ برنامه‌ریز و برنامه‌ریز درسی ابعاد جالبی دارد. این طرح درواقع، توسط دو دفتر نمایندگی مستقل از وزارت آموزش و پرورش، یعنی دانشگاه تل‌آویو و مرکز تکنولوژی آموزشی اسرائیل تهیه شده است. با این حال، آنها با تأیید و تجویز رسمی وزارتخانه و مشارکت برخی از مقامات بلندپایهٔ

آن کار می کنند. در نتیجه، مقامات شهرداری، مطابق نواحی مدرسهٔ آزمایشی به انجام کار می‌پردازند.

اینکه اگر تعهد و تضمینی برای اجرای برنامه وجود نداشته باشد، آیا باز هم برنامه کارآمد خواهد بود یا نه، سؤالی است روشن که همچنان در مورد آن مطرح است. اینکه «بستهٔ» جامع که طرح برای آن عمل می کند، به‌طور کلی قابل قبول خواهد بود یا نه، نیز مسئله آشکاری است. در غیر این صورت، بعد مؤثرتر این طرح، یعنی شالودهٔ «نظامهای» آن، اگر تخریب نشود، تحریف خواهد گردید. اگر این موضوع قابل قبول باشد، پس هزینه‌ها و آمادهای اجرای وسیع‌تر، مسائل مهم و قابل ملاحظه‌ای را به‌وجود می‌آورد. با وجود این، اینها نه مورد توجه برنامه‌ریزان درسی هستند و نه مورد توجه سیاستگذاران. اما دیر یا زود مورد توجه آنها قرار خواهند گرفت. آنچه باعث تعجّب انسان می‌شود، یکی پیامدهای یک تأخیر بسیار طولانی است و دیگری مانوری است که هر دو پیش از اتخاذ تصمیم (چه اجرا شود و چه نشود) صورت می گیرند.

دو طرح اخیر، ما را به فلسفهٔ برنامه‌ریزی که مشخصهٔ دو طرح اول (گینهٔ جدید پاپائو و غنا) است، باز می گردانند، به این صورت که آنها در سایهٔ وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، ابزارهای وسیع ملی را در اختیار دارند. آنچه آنها را از طرحهای دیگر متمایز می‌کند، محدودهٔ عمل آنهاست. در هر دو مورد، کل برنامه درسی تحت پوشش قرار می گیرد، اما در یکی از آنها، این امر در درون فرهنگ متجانس ۳۰ میلیون نفر که ساکن در یک منطقه جغرافیایی متراکم هستند، انجام می‌شود و در دیگری، در درون جامعه‌ای با فرهنگ متفاوت‌تر و جمعیتی معادل ۱۳۵ میلیون نفر که ساکن در ۱۰ هزار جزیره‌اند. به‌هرحال، حداعلای نظامداری در برنامه‌ریزی از ویژگی‌های هر دو طرح است.

هـ ـ کره

ظرف چند سال، آنچه به‌عنوان یک مطالعهٔ مقدماتی درباره یادگیری تسلط‌یاب شروع شد، در کره به برنامه‌ای برای بازسازی شدید آموزشی و به‌عنوان بخشی از طرح توسعهٔ آموزش متوسطه، مبدل گردیده است. این برنامه در حال حاضر، توسط مؤسسهٔ توسعهٔ آموزشی کره (یک گروه مسئول دولتی برای انجام وظیفه در زمینهٔ

تحقیق و توسعه و به حرکت درآوردن نظام آموزشی که مستقل از وزارت آموزش و پرورش است) به عهده گرفته شده و طرح راهبردهای آموزشی این مؤسسه، (لی، ۱۹۷۶) اجرای گستردهٔ آن را در کلاسهای اول تا نهم دنبال می‌کند. آزمایشهایی که در ۱۴ مدرسه انجام گرفت، منتهی به اصلاحاتی در مواد درسی ابتدایی و گسترش این طرح به ۱۳۰ مدرسه دیگر در سال ۱۹۷۵، همزمان با مطالعهٔ ابعاد توسعهٔ وسیع ملی گردیده است. خود مؤسسهٔ توسعهٔ آموزشی کره، می‌تواند حدود ۳۰۰ عضو ستاد برنامه‌ریزی درسی و تسهیلات مؤثری که شامل امکانات پخش تلویزیونی (رنگی) برای کلیهٔ نقاط کشور (از طریق یک ماهواره بالنی کوچک ده‌هزارپایی) است را دربر بگیرد.

با این حال، به برنامه‌ریزان، فرمان کاملاً ویژه‌ای برای انجام وظیفه داده شد:

۱ـ راهبردها باید در کلاسهای بزرگ و گروههای نامتجانس ثمربخش باشند؛

۲ـ آنها نباید بار اضافی بی‌موردی بر دوش معلمان بگذارند؛

۳ـ آنها نباید متضمن وقت زیادی برای بازآموزی معلمان باشند؛ و

۴ـ آنها باید با دامنه وسیعی از شرایط مدارس فعلی قابل تطبیق بوده و مستلزم استقرار الگوها و کارکنان سازمانی، تسهیلات و برنامه‌های آموزشی نباشند.

این فرمان صریح است و اساساً در چارچوب یادگیری تسلط‌یاب قرار دارد. مواد درسی، تدوین و برای اجرا در قالب آموزشیِ نمایش داده شده در شکل ۱ آزمایش گردید. چیزی که این نمودار توضیح نمی‌دهد، راه مبتکرانه‌ای است که به‌واسطهٔ آن روشهای کلاس‌داری، برای میدان دادن به‌تفاوت آموزش و یادگیری فردی در کلاسهای بزرگ و نیز اتخاذ تدابیری برای تسهیل مشارکت و همکاری دانش‌آموز، توسعه یافته‌اند.

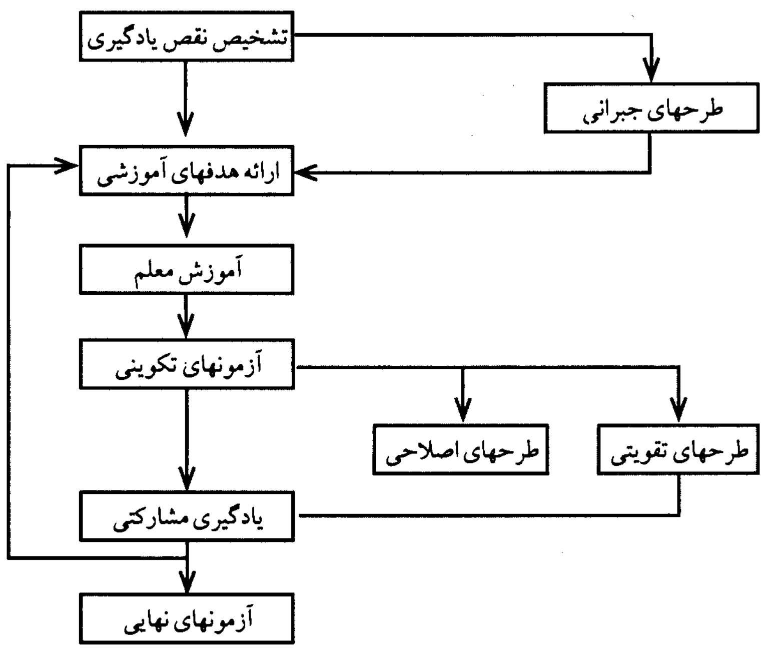
طرح «سنجش» کوچک، به‌طور منظم ساخته شده و جامع‌تر است.

بعد از سال ۱۹۷۳، که تنها ریاضیات و علوم، ملحوظ بودند، برنامه، توسعه‌یافته و آموزش اخلاقی، زبان کره‌ای، موسیقی، مطالعات اجتماعی، تربیت جسمانی، هنرهای زیبا و فنون صنعتی را هم دربرگرفته است. این برنامه، متضمن استفاده از رسانه‌های گروهی متعددی است که در برنامه‌های درسی ملحوظ گردیده‌اند. نتایج

حاصله، نمایانگر فواید یادگیری، کاهش غیبت‌ها و افزایش برابری فرصتهای آموزشی برای کودکان برخوردار از توانایی‌های مختلف بوده است. با این حال، هیچ مدرک آشکاری دالّ بر تغییرات معنادار در گرایشهای یادگیری و عادات مطالعه وجود ندارد.

نتایج آزمایش «سنجش جامع» سپتامبر ۱۹۷۵، هنوز در دسترس نیستند. هنگامی که اصلاحات مورد توجه قرار بگیرد، آنها هم به حساب خواهند آمد.

هرچند طرح کره، نشان‌دهندهٔ یک رویکرد بسیار منظم و مرحله‌بندی شده برای توسعه است، اما این طرح اندونزی است که نهایتاً به‌عنوان معادل آموزشی سازمان هوانوردی و فضایی آمریکا مطرح می‌شود.



شکل ۱. نمودار جریان کار راهبردهای یادگیری تسلط‌یاب

و ـ اندونزی

اندونزی از سال ۱۹۴۵ به‌عنوان یک کشور مستقل ظاهر گردید. در این کشور بین سالهای ۱۹۴۰ تا ۱۹۷۰ تعداد جمعیتی که در سنین مدرسه (۱۹ـ۷) قرار داشتند

از ۱۳ میلیون به ۳۴/۵ میلیون نفر رسید، میزان جمعیت حاضر در مدرسه بسرعت از ۲/۲۵ میلیون به ۱۵/۲۵ میلیون نفر افزایش پیدا کرد و تعداد افراد واجدالشرایطی که از تحصیل محروم بودند از ۸۲/۵٪ به ۵۶٪ (و به ۱۵٪ که برای سال ۱۹۸۰ طرح‌ریزی شده است) کاهش یافت. این رویدادها همزمان با تشخیص واقعیت دیگری رخ داد و آن اینکه «آموزش و پرورش در تقویت چشم‌اندازهای توسعهٔ اقتصادی و تطبیق با آنها موفق نبوده است» (سودیجارتو، ۱۹۷۶). از این رو دو برنامهٔ موازی برای توسعه، تدوین گردید. یکی به‌منظور اصلاح و بهبود نظام آموزش و پرورش موجود و دیگری ـ که یک برنامهٔ درازمدت بود ـ به منظور بازسازی کامل نظام آموزشی، انتقال به‌روش دانش‌آموزمدار و تأکید بر نیازهای اجتماعی آموزش و پرورش. توسعهٔ مدارس اندونزی، جزء برنامهٔ دوم توسعه هستند و نظامهای آموزشی وابسته به آنها، موضوع گزارش همایش مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی بود (سودیجارتو، ۱۹۷۶).

فلسفهٔ این برنامه، توسط وزیر آموزش و پرورش ـ ماشوری ـ در سال ۱۹۷۰ بوضوح بیان شده است. او چنین می‌گوید:

۱ـ قابل تذکر است که مدرسه، جزء لایتجزّای جامعهٔ پیرامون آن است. طبق اصل آموزش و پرورش مادام‌العمر، مدرسه باید دو شالوده داشته باشد. این مؤسسه باید بتواند هم آموزش و پرورش رسمی و هم آموزش و پرورش غیررسمی را، برای جوانان و مردان و زنان بزرگسال، ارائه دهد؛

۲ـ شایان ذکر است که مدرسه باید «توسعه محور» و «پیشرفت‌مدار» باشد، به‌طوری که بتواند نیروی کار را به منش، دانش و توانش لازم برای توسعه و تکامل ملی در رشته‌های مختلف، مجهز نماید؛

۳ـ شایان ذکر است که مدرسه واجد یک شیوهٔ برنامه‌ریزی درسی و تدریس است که می‌تواند نسبت به هدف نامبرده، خوشایند، ستیزه‌گر و منطبق باشد.

قائم‌مقامِ ماشوری ـ بروجونگورو ـ ابعاد این برنامه را مجدداً بیان کرده و درباره روشهای توسعه، سفارش به احتیاط کرده است:

> باید به‌خاطر داشت که تغییر در نظام آموزشی، آثار بسیار گسترده‌ای را بر ابعاد زندگیِ آینده، برجای خواهد گذاشت. بنابراین، از طریق هشت دانشکدهٔ ممتاز تربیت‌معلم، طرحهای مقدماتی

توسعهٔ مدرسه، ابتدا به‌عنوان طرحهای مقدماتی اجرا می‌شوند. امید است که پس از آزمایش کافی برای حصول یک ارزشیابی مثبت و پس از آنکه ثبات و استحکام آن مشخص گردید، دربارهٔ مرحلهٔ اجرا به‌عنوان یک نظام آموزشی تصمیم‌گیری شود. در مرحلهٔ مقدماتی و آزمایشی است که ما باید محتاط، دقیق، ژرف‌بین، مآل‌اندیش و جامع‌نگر باشیم. وانگهی، آمادگی برای اجرا بایستی بخوبی صورت پذیرد، به‌طوری که کاهش آثار منفی و نتایج فرعی امکان‌پذیر گردد.

از آنجا که توسعه و بازسازی مدارس و نظام آموزشی در جای خود، باید مورد مطالعه قرار گیرد، دوجنبه در برنامهٔ اندونزی هست که علاقهٔ برنامه‌ریزان را جلب می‌کند. یکی از آنها شیوهٔ بسیار منظمی است که از طریق آن، برنامه‌های یادگیری تسلط‌یاب، پیش از آنکه قدم به قدم اجرا شوند، تدوین، آزموده (در برابر معیارهای دقیق) و اصلاح می‌گردند. دیگری، عبارت است از وسعت تدارکاتی کار. سودیجارتو (۱۹۷۶) یک نمودار جریان کار را برای مجسم کردن آنچه قبل و بعد از این جریان اتفاق می‌افتد بخوبی ترسیم کرده است.

نظام آموزشی منظم اندونزی، که این طرح برآن استوار است، به‌عنوان نظامی درمقابل نقش انتشار اطلاعات تدریس سنتی، طراحی گردید. در نتیجه، این نظام مشتمل بود بر:

۱ـ بازسازی نقش معلم به «مدیر و سازمان‌دهنده»؛

۲ـ تأمین زمان متغیر برای شاگردان جهت پیشرفت (تقویت به جای سرعت)؛

۳ـ تأمین حداقل هدفهای آموزشی (تسلط یافتن) برای همه؛

۴ـ تضمین تجانس محتوا (در ابتدا)؛

۵ـ تعیین توالی جامع در درون و میان واحدهای مجزا (مبتنی بر نظریات برونر، گاگنی و پیاژه)؛

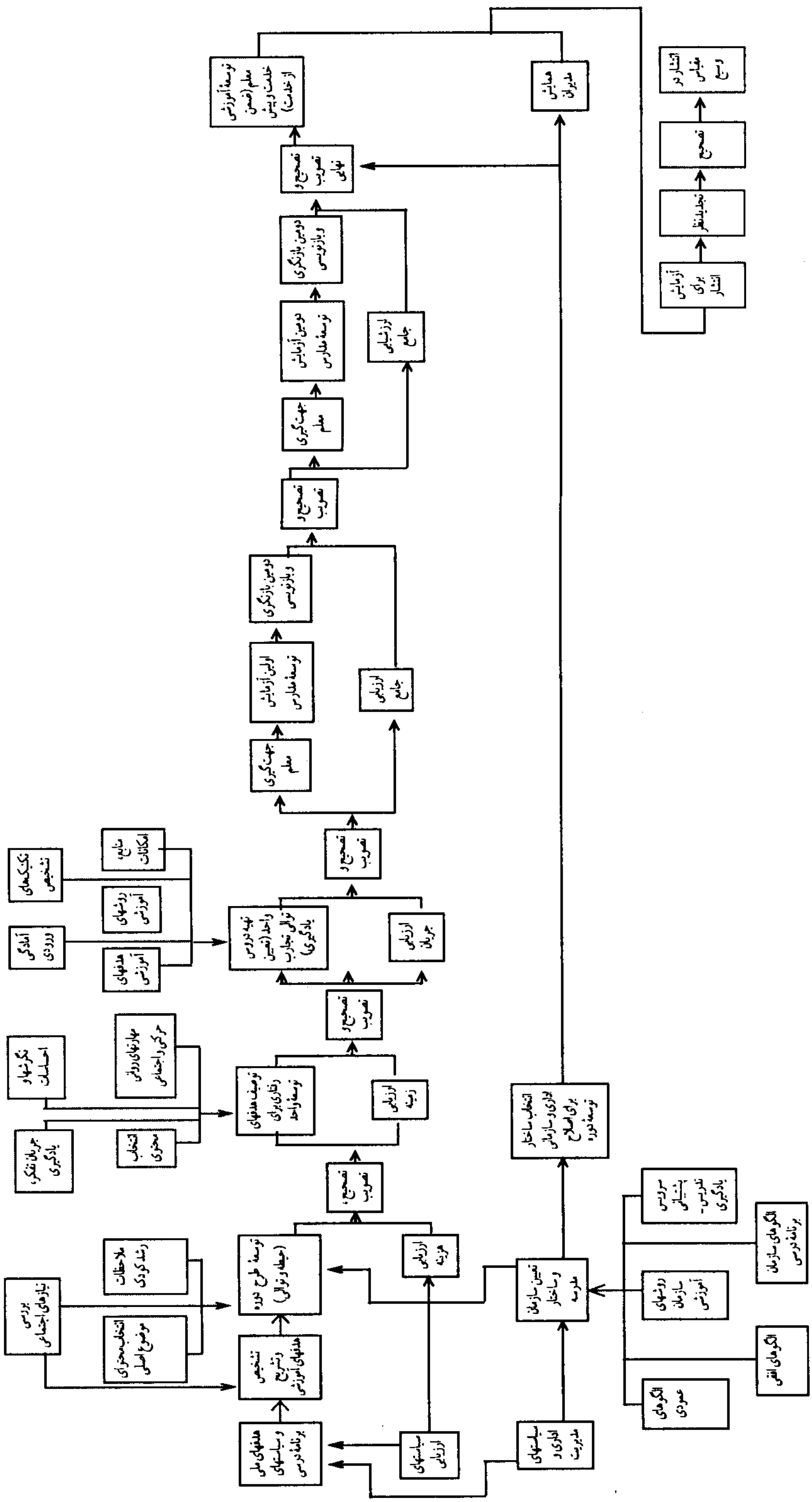
۶ـ برانگیختن مشارکت، درگیری و تلاش شاگرد؛

۷ـ تعریف مجدد معلم به‌عنوان تسهیل‌کنندهٔ مسئول؛

۸ـ تدارک بازخورد تشخیصی؛ و

۹ـ تعیین هدفهای آموزشی جامع (شناختی، عاطفی و روانی ـ حرکتی).

در مرحلهٔ فعلی توسعهٔ این طرح، ۴ هزار کودک و ۵۰۰ معلم در آزمایشها



شکل ۲. فعالیتهای اساسی برای توسعهٔ محتوای مناسب آموزش و پرورش به منظور توسعهٔ مدرسه

درگیر شده‌اند. حدود ۱۲۰ ارزیاب و ۲۰۰ نویسندهٔ مواد آموزشی، که اکثر آنها پاره‌وقت هستند، نیز در این مرحله حضور دارند. این گروه دوم، در رابطه با ویژگی‌هایی که به‌وسیلهٔ تعدادی از «متخصصان» مواد درسی، آموزش و پرورش و ارزیابی ترسیم گردیده می‌پردازند. مسائلی که در مراحل اولیه آزمایش گردیدند، صدای آشنایی برای آنها دارند، به‌عنوان مثال:

۱ـ مسائل مربوط به تولید و توزیع مواد آموزشی؛

۲ـ نگرشهای معلم؛

۳ـ بازخورد؛ و

۴ـ «معایب» اندازه‌گیری.

تاکنون، یک سیستم مصون از شکست در ارتباط با تولید مواد آموزشی به وجود آمده و نیاز به تربیت معلم تصدیق گردیده است. یکی از بروندادهای احتمالی مورد انتظار در رابطه با تعویض واحدهای اندازه‌گیری، این است که نهایتاً نسبت معلم ـ شاگرد از ۴۰ در مقابل ۱ به ۸۰ و ۱۰۰ در مقابل ۱ تغییر خواهد کرد، این تغییر همان‌گونه که سودیجارتو (۱۹۷۶) گفته است، برای تشکیل کلاسها ـ در میان چیزهای دیگر ـ دلالتهایی خواهد داشت.

منطق برنامه‌ریزی اندونزی، بی‌اشکال به نظر می‌رسد. در این قضیه، عقلانیتی وجود دارد، به این ترتیب که در صنایع خیلی کاربر، می‌توان با کاهش فشار کار، هزینه را تقلیل داد. این منطق قویاً با اقداماتی که در سایر نظامها برای کاهش اندازهٔ کلاس به نفع اصلاحات کیفی (موردنظر) صورت می‌گیرد، مخالف است.

به هر حال، برنامه‌های اندونزی و کره نه تنها بیانگر اهمیت به حساب آوردن عناصر صحیح در فرمول سیستم‌ها هستند، که بیانگر اهمیت پیش‌بینی روابط درونی صحیح نیز می‌باشند. به‌عنوان مثال، اگر سیاست حرفهٔ تدریس، یک جزء مهم در عملکرد نظامهاست (همان‌طور که در آمریکا و در ایالات چنین است)، پس افزایش تعداد دانش‌آموزان نسبت به معلم، ممکن است مخالفت قوی و حتی ستیزه‌جویانه‌ای را نسبت به این حرفه برانگیزد. همین‌طور، اگر حالات فرمولها و در نتیجه «اصلاح رفتار معلم»، برعهدهٔ مواد آموزشی جدید و حداقل بازآموزی برای همه باشد، هنگامی که

بازآموزی در مراحل مختلف اجرا، مورد نیاز است، مسائلی به وجود می‌آیند که خیلی هم فرعی و پرت افتاده نیستند.

نتیجه‌گیری

می‌توان از مطالعات موردی شش کشور نامبرده، چندین نکته استنباط کرد. اولین نکته‌ای که به نظر می‌رسد این است که وقتی نظام متمرکزتر است، معلمان استقلال کمتری دارند و نیاز اجتماعی وسیع‌تری در بین است، پس به‌خاطر پیچیدگی عملیات، همانندی بیشتری می‌تواند به وجود بیاید. امّا نکتهٔ دوم این است که وقتی عملیات پیچیده‌تر است، به‌خاطر «اشتباهات محاسبه‌ای» در رابطه با جنبه‌های حساس، آسیب‌پذیری بیشتری وجود خواهد داشت. سوم اینکه، کیفیت اطلاعات آموزشی، آن‌قدر قابل اطمینان نیست که آثار فعالیتهای انجام شده را بتوان با اطمینان کامل پیش‌بینی کرد. در نتیجه و چهارم اینکه به‌نظر می‌رسد مزایای قابل توجهی برآنچه که شاید بتوان آن را «توسعهٔ برنامه‌ریزی شده» با حفاظهای درونی نامید (در مقابل احتمالات غیرمترقبه و مکانیسم‌های دردسرآفرین) مترتب باشد.

اما فراتر از نکات فوق، سه معنای سودمند و قابل توجه نیز وجود دارد. نخستین معنا، به مسئله رنجش‌آور زمان مربوط می‌شود. دومی با مسئله دانش ـ که به همان اندازه رنجش‌آور است ـ ارتباط دارد.

غالباً، اصلاحات، محصول یک علاقهٔ فوری، یک نیاز ملموس و گاهی حتی یک نیاز علاج‌ناپذیر هستند. اما در نظامهای اجتماعی پیچیده، بخصوص در نظامهای بزرگ، تغییرات معمولاً به صورت آهسته و دقیق طی سالها، صورت می‌گیرند. عوامل توقف‌زا در راه تغییر عبارتند از، اقتصادیات، امکانات و شرایط انسانی محافظه‌کارانه. در نتیجه، اصلاحات (غیرانقلابی) را باید روی یک مقیاس زمانی وسیع‌تر از آنچه معمولاً پنداشته می‌شود، درنظر گرفت. اما اگر از الگوهای غلط پیروی نشود و راههای مناسبی انتخاب گردد، این مقیاس زمانی نیز کاهش می‌یابد. سؤال این است که چه چیزی راههای مناسب را به وجود می‌آورد؟ در حیطهٔ جدید برنامه‌ریزی کیفی در آموزش و پرورش، دانش دور از اطمینان است و درواقع از لحاظ کمّی، محدودتر است. نکته اینجاست که ما به دانش بیشتری نیاز داریم. از این گذشته، عملیات سازمان هوانوردی و فضایی آمریکا

برای پیاده کردن یک انسان بر کره ماه، متکی بر دانشِ آزموده است. پس نتیجه می‌گیریم که سرمایه‌گذاری در زمینه پژوهش در برنامه‌ریزی کیفی نه تنها مناسب است، بلکه اگر قرار است کارآیی افزایش یابد، ضروری هم هست.

معنای سوم این است که به‌رغم یک شالودهٔ اطلاعاتی اثربخش، نظام آموزش و پرورش خواه ناخواه باید جریان داشته باشد. کودکان باید تعلیم داده شوند و در نتیجه مدیران آموزشی باید تصمیم‌گیری کنند. دنیای آموزش و پرورش نمی‌تواند به دلخواه پژوهشگران متوقف گردد.

با توجه به واقعیت‌های استوار زندگی اداری است که نویل پست‌لث وایت فصل بعدی را نوشته است. او دو اصل را مطرح می‌کند: توصیف این موضوع که یک «سازمان» ملّی و معتبر برنامه‌ریزی درسی، چگونه سازمانی است و دیگری اشاره به برخی از مفاهیم لازم برای برنامه‌ریزان.

پروفسور پست‌لث‌وایت، با بررسی این موضوع آغاز می‌کند که در اغلب نظامهای ملی، اگر نه یک جدایی، اما یک شکاف اساسی بین مربیان حرفه‌ای که از پیش به مسائل مربوط به پژوهش و برنامه‌ریزی در زمینهٔ آموزش ـ یادگیری مشغول‌اند و مدیران برنامه‌ریزی که باید به نیازهای فوری و ابعاد بلندمدت نظام آموزشی بپردازند، وجود دارد. از آنجا که یک چنین شکافی هم بی‌فایده و هم بی‌نتیجه است، نویل‌پست‌لث‌وایت، توجه خود را برآنچه ممکن است در درون یک نظام آموزشی برای به حداکثر رساندن کارآیی و اثربخشی برنامه‌ریزی درسی ـ مربوط به کیفیت دانش ما در حال حاضر ـ انجام شود، متمرکز ساخته است. او در بیان «الگوی» مرکز برنامه‌ریزی درسی خود،سخت به شناخت خصوصی خود از مسائل و شرایط موجود در بسیاری از کشورها، بخصوص در کشورهای در حال‌توسعه، متوسل می‌شود.

فصل دوم

برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی آموزشی

تی.ان. پست لث‌وایت

معمولاً برنامه‌ریزی درسی، هم به‌عنوان جریان تعیین آنچه باید در مدارس آموخته شود و هم به منزلهٔ تولید محتوای مواد درسی ویژهٔ کلاس، از قبیل کتاب درسی، طرحهای مفصل درسی، مواد، تمرینها یا رهنمودهای آموزشی برای معلمان و امثال آن تلقی می‌گردد. نوعاً چنین بوده که مواد آموزشی برای مدارس، فراهم می‌گردید و معلمان برای تدریس این مواد، به حال خود رها می‌شدند؛ اگرچه گاهی دوره‌های آموزش پیش از خدمت یا ضمن خدمت هم برای آنها برپا می‌شد. همچنین نوعاً برنامه‌ریزی محتوای دروس، مسئولیت ویژه‌ای بود که به‌وسیلهٔ افراد یا گروههای کوچکی که در دانشگاهها، دانشکده‌ها و آموزشگاههای تربیت معلم بودند، دنبال می‌گردید. اما امروزه، گفتار چاپ شده، تنها وسیلهٔ منحصر به فرد برای مواد آموزشی نیست. تصاویر، گرامافونها، کامپیوترها، حلقه‌های فیلم، برنامه‌های تلویزیونی و امثال آن مکرراً مورد استفاده واقع می‌شوند و روشهای آموزشیِ بسیار پیچیده‌تری به وجود آمده‌اند. همچنین در دههٔ اخیر، مراکز برنامه‌ریزی درسی متعددی، تأسیس و در سطح ملی، طرحهای برنامه‌ریزی درسی محلی یا ملی گسترده‌ای، به عهده گرفته شده است. (cf. IEA 1971, IIEP 1975, IIEP 1976)

در مجموع، دو جنبهٔ اساسی در برنامه‌ریزی درسی وجود دارد که دوران اخیر را از دوران قدیم، متمایز می‌کند:

۱ـ برنامه‌ریزی درسی در حال حاضر، یک نوع برنامه‌ریزی منظم و اندیشمندانه است که متضمن یک سلسله گامهای معین می‌باشد: تعیین هدفهای کلی، تدوین مواد آموزشی، آزمودن دقیق آنها، اجرای آنها از طریق اشاعه در نظام آموزشی، ارزیابی و کنترل کیفیت؛ که تمام این مراحل، به‌طور منظم، منتهی به بازنگری مجدد برنامهٔ درسی می‌شوند.

۲ـ کلیه روشهای آموزشی (فعالیتهای معلم، فعالیتهای دانش‌آموز، ادارهٔ کلاس و غیره) مختص اجرای برنامهٔ درسی بوده، همراه با مواد آموزشی به وجود آمده‌اند.

نه تنها برنامه‌ریزی درسی نظام‌دارتر شده، که یک فناوری معین هم به وجود آمده است (لوی، ۱۹۷۷)، امروزه، برنامه‌ریزی و توسعهٔ برنامه‌های درسی مناسب و عملی (در دو بُعد گستردهٔ محتوا و روشهای آموزشی) وظیفهٔ پیچیده‌ای است که مستلزم درگیری بسیاری از بخشهای نیروی آموزشی و جامعهٔ بزرگتر است. این کار نیازمند همفکری، مساعدت و همکاریِ برنامه‌ریزان آموزشی بلندپایهٔ کشور می‌باشد.

اجازه بدهید تا در وهلهٔ اول به بررسی کلی و سپس، بررسی مفصل فرآیند برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان وظیفه‌ای که باید در چارچوب یک نظام ملی آموزش و پرورش انجام پذیرد، بپردازیم.

هر نظام ملی آموزشی که سازماندهی می‌شود، نوعاً باید چهار کارکرد اساسی را به انجام برساند: تعیین مشخصات برنامهٔ درسی؛ توسعهٔ روشهای آموزشی و مواد یادگیری؛ ارزیابی اثربخشی روشهای آموزشی و مواد یادگیری؛ و آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت برای تغییر برنامهٔ درسی. حال به بررسی کارکردهای فوق می‌پردازیم.

۱ـ تعیین مشخصات برنامهٔ درسی: در این مرحله، شرح و توصیف اهداف و محتوای برنامهٔ درسی مورد نیاز است. این کار مستلزم یک رشته تصمیمات ارزشی براساس موارد زیر است: ملاک موجود در کشور؛ مطالعات انجام شده در مورد نیازهای اجتماعی و آموزشی ویژه در کشور؛ دیدگاههای تخصصی؛ و پیکره‌ای از تئوری و تحقیق در رابطه با یادگیری. اینها اساسی‌ترین مسائل برنامه‌ریزی درسی را به صورت کپسول درمی‌آورند.

۲ـ تدوین روشهای آموزشی و مواد یادگیری: تدوین مواد و روشهایی که با کارکردهای تعیین شده برای برنامه درسی هماهنگ باشند، مستلزم استفاده از کارکنان بسیار ماهر است. این فرآیند، شامل آزمون دقیق مواد و روشها با دانش‌آموزان و معلمان، تحت شرایط مناسب است، به‌طوری که مزایا و محدودیتها به نحو مقتضی مشخص گردیده و اصلاحات لازم صورت پذیرد. این کار، فناوری برنامه‌ریزی درسی را به‌وجود می‌آورد.

۳ـ ارزیابی اثربخشی روشهای آموزشی و مواد یادگیری: این کارکرد، متضمن استفادهٔ دقیق از ملاک برای ایجاد حوزه‌ای است که برنامهٔ درسی، مجموعهٔ اهداف را برای آن ایجاد کرده است. این کارکرد، همچنین مشتمل بر ایجاد تکنیک‌های مناسب ارزیابی، کاربرد آنها در شرایط نمونه‌گیری و طرح تحقیق مناسب، و تحلیل ملاک بکارگیری روشهای مناسب آماری و پردازش اطلاعات است.

۴ـ آموزش ضمن و پیش از خدمت معلمان برای تغییرات برنامهٔ درسی: یکی از وظایف فرعی که ناشی از توسعهٔ برنامه‌های درسی است، اما به‌طور قاطع، جزئی از فرآیند برنامه‌ریزی درسی نیست، تربیت معلمان در استفاده از نظام جدید می‌باشد. مواد و روشهای آموزشی جدید را نمی‌توان به‌طور مؤثر در مدارس به کار گرفت، مگر آنکه معلمان، مهارتهای لازم را آموخته باشند.

اگر کارکردهای چهارگانه فوق، اجزای لازم را برای یک روش برنامه‌ریزی درسی جامع و سودمند، فراهم آورند، آنگاه سؤالاتی پیرامون اجرا مطرح می‌شود. به‌عنوان مثال، آیا کل این جریان باید متمرکز باشد؟ حلقه‌های ارتباطی چگونه باید در سرتاسر نظام آموزش و پرورش و جامعه برقرار شود؟ و مشخصات برنامه‌ریزی همه‌جانبه چیست؟

احتمالاً اولین سؤال تاکتیکی این است که: آیا داشتن یک مؤسسه دائمیِ مسئول برای کار برنامه‌ریزی درسیِ ملتها مطلوب است یا اینکه باید مجموعه‌ای از طرحهای مجزا که در مراکز مختلف یادگیری و تحقیق مستقر هستند، وجود داشته باشد؟ همان‌طور که در فصل اول ملاحظه کردیم، کشورهای مختلف، راه‌حلهای مختلفی را ارائه داده‌اند. هنگامی که نیروی انسانی ماهر، کمیاب است، مراکز برنامه‌ریزی درسی

مایل‌اند که ـ هرچند نه حتماً ـ با این عنوان، ظاهر شوند.

انواع صلاحیتهای لازم برای یک چنین مرکزی، از قبیل کارکنان تمام‌وقت در برابر کارکنان پاره‌وقت، بکارگیری ساختار حقوق (قابل مقایسه با مثلاً خدمات شهری و یا دانشگاه)، نوع ساختمان، کارخانه و تجهیزات و کارکردهای مدیریتی، تماماً سؤالاتی را مطرح می‌کنند که باید به وسیلهٔ برنامه‌ریزان پاسخ داده شود؛ اما احتمالاً مهم‌ترین سؤال مربوط است به اعطای اختیارات لازم به مرکز یا گروه برنامهٔ درسی. منظور ما از این مطلب در ذیل روشن‌تر خواهد شد. اما در حال حاضر، ارائه سه نمونه کافی است.

اولاً، روشن است که هر نظام ملی یا محلی برای آزمایش مدرسه باید آنچه را که دانش‌آموزان آموخته‌اند (از قبیل محتوای برنامه درسی) تشخیص دهد. اگر مرکز برنامهٔ درسی، مدام در پی تجدید برنامهٔ درسی است، روشن است که ویژگی‌های جدید باید برای انضمام در نظام امتحانی، از دایرهٔ امتحانات عبور کنند. اگر این امر صورت نگیرد، معلمان گرایش پیدا می‌کنند که برای امتحانات، تدریس کنند و برنامهٔ درسی اصلاح شده، امکان کمی برای الحاق به عمل تدریس خواهد داشت.

ثانیاً، اگر کادر برنامهٔ درسی، مواد درسی خود را با روشهای آموزشی پیشنهادی توأم نمایند، نکاتی برای تربیت معلم روشن خواهد شد؛ اما غالباً کسانی که مسئول تربیت معلم هستند، برنامه‌های درسی خود را یا از طریق نادیده گرفتن محتوا و روشهای آموزشیِ پیشنهادی مربوط به برنامهٔ درسیِ تجدیدنظر شده و یا از طریق مقاومت دربرابر آن حفظ می‌کنند. نگارنده، اصلاحات بسیار خوبی را در زمینهٔ برنامهٔ درسی ملاحظه کرده است که با شکست مواجه شده است، زیرا برنامه‌ریزان درسی در اجرای دوره‌های بازآموزی معلمان ناتوان بوده‌اند.

ثالثاً، اگر برنامه‌های درسیِ جدیدالتدوین، قرار است به نحو موفقیت‌آمیزی اجرا شوند، واضح است که تدارکات لازم نیز باید برای توسعهٔ مکانیسم‌های اجرایی فراهم گردد. در فصل اول، به این تدارکات اشاره شد، اما این مسئله در بسیاری از کشورها هنوز جدی است. مشکل است بتوان از این نتیجه‌گیری اجتناب کرد که این مسئله یک موضوع مهم و قابل توجه برای برنامه‌ریزان آموزشی است.

در نتیجه‌گیری مزبور، این تصور نهفته است که برنامه‌ریزی درسی و اجرای

صحیح و ثمربخش آن، فرآیند پیچیده‌ای است که متضمن روابط متنوع درونی، میان اجزاء گوناگون نظام آموزش و پرورش می‌باشد. علاوه بر روابط مرکز برنامهٔ درسی با مدارس، مؤسسات تربیت معلم و دوایر امتحانات، این مرکز در هر مرحله از فرآیند برنامه‌ریزی درسی، به برقراری روابط دیگری با اشخاص و مؤسسات خارجی نیازمند است. برای کمک به تشخیصِ دقیق‌تر انواع حلقه‌های ارتباطی مورد نیاز، بیان مجدد و خلاصهٔ مراحل اساسی که در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، لازم دانسته می‌شوند و سپس بررسی هر یک از آنها، سودمند خواهد بود. آنها عبارتند از:

۱ـ تعیین اهداف آموزشی و اهداف برنامه‌های درسی؛

۲ـ تدوین مواد آموزشی، همراه با ارائه پیشنهادهایی برای فعالیتها و روشها؛

۳ـ آزمون دقیق مواد آموزشی؛

۴ـ اجرای برنامهٔ درسی (شامل آموزش ضمن خدمت معلمان)؛

۵ـ کنترل مداوم برنامهٔ درسی در سرتاسر نظام آموزش و پرورش.

خواه نظام آموزش و پرورش، متحدالشکل باشد، خواه متنوع، به هر حال، گامهای فوق همواره یکسان خواهد بود و بر حسب تعداد سطوح مورد مطالعه یعنی انواع مدارس و پایه‌های تحصیلی، این توالی مراحل، محتاج فواصل زمانی مختلفی برای اجرا هستند. در ذیل، هر یک از مراحل نامبرده را به‌طور مبسوط‌تر، بررسی می‌کنیم.

الف ـ تشخیص هدفهایی که باید آموخته شوند

تعیین و توصیف هدفهای آموزشی و سپس اهداف برنامهٔ درسی، اولین گام در هر برنامه‌ریزی درسی است. با این حال، دورانِ متخصص مادهٔ درسی، به‌عنوان تنها برنامه‌ریز درسی، سپری شده است. نه تنها مادهٔ درسی، دستخوش تغییر شده، بلکه در داخل جامعه هم تغییرات زیادی رخ داده است که بر آنچه در مدرسه، به موازات آماده‌کردن کودکان برای نقشهای کاری و اجتماعی آینده آنها، تدریس می‌شود، تأثیر گذاشته است. همین تغییرات است که باید مشخص گردد.

مردم در ارائه شواهد برای این تغییرات، بسیاری از عناصر جامعه را نشان می‌دهند. امروزه، برنامهٔ درسی، عرضه‌کنندهٔ تعادلی میان بسیاری از دیدگاهها ـ حرفه‌ای

و عامیانه ـ است. از دانشگاه، دانشکدهٔ تربیت معلم و عمل تدریس، بینش‌ها و نظریه‌های حرفه‌ای منتج می‌شود؛ حال آنکه از صنعت، تجارت، کشاورزی، خدمات شهری و غیره، اطلاعاتی دربارهٔ معلومات، مهارتها و ارزشهای لازم برای شایستگی در موقعیت‌های کار منتج می‌گردد. اصولاً انتخاب «نیروهایی» که به هنگام توسعهٔ برنامه‌های درسی یک جامعه، به حساب آورده خواهند شد، به عهدهٔ خود آن جامعه است، اما یک انتخاب گویا، می‌تواند متضمن موارد ذیل باشد:

۱ـ دانش‌آموز به‌عنوان یادگیرنده؛

۲ـ دانش جدید در روان‌شناسی یادگیری؛

۳ـ تغییرات فلسفهٔ آموزش و پرورش (مانند حرکت از آموزش و پرورش نخبه‌گرا به سمت آموزش و پرورش جامع)؛

۴ـ تغییرات اقتصادی و اجتماعی در جامعه.

بدیهی است که برای تشخیص آنچه دانش‌آموز به‌عنوان یادگیرنده، فکر می‌کند که باید بیاموزد و برای تشخیص رهنمودهای صریح این دیدگاهها برای مشخصات اهداف، یا باید مطالعات ویژه‌ای به عهده گرفته شود و یا مطالعات موجود، مورد بازنگری قرار گیرد و اطلاعات مربوط استخراج گردد. همچنین در برخی موارد، مطالعات ویژه‌ای در ارتباط با مسائلی مانند نیازهای نیروی انسانی و میزان احتیاج صنایع مختلف به انواع دانش و مهارت، مورد نیاز خواهد بود (سی‌اف. داهلوف، ۱۹۶۳). به همین ترتیب تغییرات اجتماعی (مثلاً برحسب بیماری، خدمات بهداشت، روشهای جدید رأی‌گیری و غیره) و تغییرات نقش اجتماعی، باید مشخص گردد؛ کاری که اغلب به بهترین نحو توسط کمیته‌های ویژهٔ جامعه‌شناسان، انسان‌شناسان و غیره تقبل شده است (مثلاً نگاه کنید به هاویگهرست، ۱۹۵۴). به عهده گرفتن مطالعات مربوط به نیروی انسانی، توسط مراکز برنامه‌ریزی درسی، کار شاخصی نیست، اما آنها تمایل دارند که یا با یک مؤسسهٔ پژوهشی که به‌طور منظم انجام چنین کاری را عهده‌دار می‌شود، ارتباط برقرار کنند، یا آنکه برای انجام این مطالعات، با یک مؤسسهٔ خارجی قرارداد ببندند. در برخی موارد، مراکز برنامه‌ریزی درسی، از جامعه‌شناسان خارجی، انسان‌شناسان خارجی و امثال آنها به‌عنوان مشاوران کمیته‌های مرکز برنامه‌ریزی درسی استفاده

می‌کنند، لذا، این مرکز می‌تواند با مؤسسات یا افراد خارجی، ارتباط داشته باشد. اما هر نوع طرحی، مستلزم تصمیم‌گیری مرکز برنامه‌ریزی درسی درباره انواع حلقه‌های ارتباطی موردنیاز می‌باشد.

برای تبدیل اندیشه‌های کلی به اهداف ویژه، معمولاً از کمیته‌های مادهٔ درسی، همراه با اعضای مرکز برنامه‌ریزی درسی به اضافه معلمان برگزیدهٔ ویژه، به صورت پاره‌وقت استفاده می‌شود. این معلمان، به طرق گوناگون، عناصر قوام‌بخش برنامه‌ریزی درسی هستند، زیرا از تجربهٔ روزمرهٔ تدریس در مدارس برخوردارند. به این ترتیب، آنها از نظرات واقع‌بینانه‌ای مثلاً دربارهٔ توالی هدفها، آنچه به‌طور کلی می‌توان در پایه‌های مختلف تحصیلی آموخت، آن گروه از فعالیتها و رفتارهای معلم که تقاضا برای آنها منطقی است و غیره، برخوردارند. بعلاوه شما دوازده پایهٔ تحصیلی و حدود چهارده موضوع را در نظر بگیرید، بدیهی است که برخورداری مرکز برنامه‌ریزی درسی از نیروهای تمام وقت برای بررسی تمام موضوعات در تمام پایه‌های تحصیلی، مستلزم هزینهٔ هنگفتی خواهد بود. بنابراین، گروهی از نیروهای تمام وقت برای هر موضوع درسی، گرایش به کل‌گرایی دارند، بدین‌معنا که می‌توانند وحدت عمودیِ موضوعات درسی خود را در دوازده پایهٔ تحصیلی بپوشانند. از طرف دیگر، معلمان کلاسهای عادی در پایه‌های تحصیلی مخصوص، بخوبی با زبان شاگردانشان آشنایی دارند و غالباً از امکاناتی برای تدوین واحدهای یادگیری در قالب یک زبان ویژه برخوردارند.

دو مسئله عمده در این مرحله به وجود می‌آید که ارتباط خاصی با برنامه‌ریزان دارد. این دو مسئله به دو سؤال مربوط می‌شود؛ یکی اینکه چقدر و دیگر اینکه تا چه‌اندازه. با توجه به تفاوت میان بخشها و نواحی گوناگون کشور که در آن نقشهای اقتصادی و اجتماعی باید به‌وسیلهٔ تارک‌التحصیلان مدارس ایفا شود، تنوع برنامهٔ درسی باید چقدر باشد؟ اگر تنوع، امر مطلوبی است، آیا پول کافی برای تولید مواد آموزشی متفاوت، در اختیار هست؟ به‌عنوان مثال در کشورهایی که زبانهای قبیله‌ای عمده‌ای وجود دارد، پیشنهاد شده است که زبان قبیله‌ای در سه تا چهار سال اول آموزش ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. حتی اگر چنین پیشنهادی از لحاظ سیاسی، مطلوب و از لحاظ تربیتی ممکن باشد، آیا از لحاظ مالی هم قابل اجراست؟

بعلاوه، ایده‌آل این است که برنامهٔ درسی، هم توصیف‌کنندهٔ آنچه باید آموخته شود باشد و هم آنچه مطلوب است آموخته شود. در نتیجه، ایام هر سال و ساعات هر روز که برای آموزش لازم، مورد نیاز است، باید برآورد شود. توجه گذرا به این مطلب جالب است که مطالعات اخیر در تعدادی از کشورها (مربوط به گروه پاسول، ۱۹۷۶، ص ۲۶۲) نشان می‌دهد که تعداد ایام تحصیلی در هر سال، دامنه‌ای بین ۱۴۰ تا ۲۳۰ و ساعات هر روز دامنه‌ای بین ۳/۳ تا ۶ دارد. هنگامی که سن ورود به مدرسه نیز به‌حساب آورده شود، تأثیر عامل زمان به‌صورت تصاعدی افزایش می‌یابد. بنابراین، مثلاً، برخی از کودکان ۱۰ ساله در برخی از کشورها ۵۲۵۰ ساعت آموزش و کودکانی در کشورهای دیگر، تنها ۱۹۸۰ ساعت آموزش دریافت کرده‌اند. در ۱۴ سالگی این دامنه بین ۵۶۴۰ تا ۹۷۱۷ قرار دارد. اگر کیفیت آموزش و پرورش، تا حد زیادی، وابسته به تعداد ساعات موجود آموزش است، پس نحوهٔ ارتباط مرکز برنامه‌ریزی درسی با برنامه‌ریزان برای حل این مسائل، قطعاً از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

ب ـ تدوین مواد آموزشی همراه با ارائه پیشنهادهایی برای فعالیتها و روشها

برای معلمانی که در مرکز برنامه‌ریزی درسی به صورت پاره‌وقت و تحت راهنمایی گروه ثابتی کار می‌کنند، مناسب‌ترین کاری که به نظر می‌رسد عبارت است از تدوین واحدهای یادگیری برای هر موضوع در هر پایهٔ تحصیلی. اگر برنامه‌های درسی برای تعدادی از موضوعات در هر پایهٔ تحصیلی، به‌طور همزمان تدوین گردد، انتظار می‌رود که وحدت بین سطوح موضوع به واسطهٔ هماهنگی میان نویسندگان مختلف به وجود آید. به‌طور کلی، فعالیتها و رفتارهای معلم (روشها) که برای همراهی با برنامه‌های درسی طراحی می‌گردند، از طریق توافق میان معلمان باتجربه و مشورت با مؤسسات تربیت معلم، بیشترین موفقیت را به دست می‌آورد. هنگامی که در مورد تناسب فعالیتهای ویژه برای تحقق هدفهای خاص با گروههای خاصی از کودکان اتفاق نظر وجود ندارد، به‌عهده گرفتن آزمایشها و ارزیابی‌ها ـ متکی به منابع، توسط مرکز برنامه‌ریزی درسی یا یک دفتر نمایندگی خارجی، مانند یک سازمان پژوهشی دانشگاهی یا ملی ـ مطلوب خواهد بود.

بسیاری از فعالیتها در برنامهٔ درسی جدید، احتمالاً متضمن تجهیزات هستند. درنتیجه، باید با برنامه‌ریزان آموزشی در سطح ملی (و احتمالاً در سطح منطقه‌ای یا ناحیه‌ای) ارتباط برقرار شود، به‌طوری که تجهیزات موردنیاز را، اگر فعلاً در مدارس وجود ندارد، بتوان در چارچوب بودجه خریداری و برای اجرا فراهم کرد.

هنگامی که فعالیتها و روشهای مربوط به برنامهٔ درسی کشف می‌شوند، دلالتهای مهمی برای برنامه‌ریز قوت می‌گیرد. آنها روشهای آموزشی (یا راهبردهای یادگیری) را که برای اجرای صحیح برنامهٔ درسی، مناسب تلقی می‌شوند، به وجود می‌آورند و اگر مورد توجه درخور قرار نگیرند، کل برنامهٔ درسی به مخاطره می‌افتد. می‌توان پیش‌بینی کرد که این فعالیتها و روشها حاوی یک رشته مسائل برنامه‌ریزی هستند که با آنها عجین شده است. مسائلی که در ذیل فهرست شده‌اند، نمونهٔ بیانگری را به وجود می‌آورند:

۱ـ **تغییرات ساختاری:** برنامه‌های درسی جدید، مستلزم اصلاحاتی در ساختمان مدرسه‌اند. برخی از برنامه‌ها مستلزم کلاسهایی بزرگتر از کلاسهای مدرسهٔ رسمی و گسترش فضای آموزشی‌اند. تعدادی از آنها هم مستلزم کلاسهایی در اندازه‌های مختلف کوچک و بزرگ، برای انواع گوناگون آموزش و کار مفید می‌باشند.

۲ـ **لوازم و تجهیزات:** ممکن است نیازمند طرح‌ریزی ویژه باشد. گاهی اوقات میز تحریرهایی که به طرق مختلف ترتیب یافته‌اند یا میز تحریرهایی که به صورت غیررسمی نصب شده‌اند، لازم است. همچنین، هنگامی که یک راهبرد، مستلزم استفادهٔ دانش‌آموزان از تجهیزات در مقیاس وسیع است، داشتن تجهیزات با دوام یا بسته‌بندیِ بادوام‌تر تجهیزات، لازم می‌آید. نیز، در برخی موارد منابع، تجهیزات و کتابخانه باید در مراحل کار در درجات موازی تقسیم گردیده و یا حتی با این مراحل تناسب پیدا کنند.

۳ـ **رتبه‌بندی و گروه‌بندی توانایی:** به‌عنوان نتیجهٔ فعالیتهای پیشنهادی توأم با برنامهٔ درسی، عملکردهای سازمانی مختلفی لازم است. برخی از راهبردها مستلزم عدم رتبه‌بندی و برخی دیگر مستلزم رتبه‌بندی (گاهی شامل تکرار رتبه) هستند. برخی از آنها از گروه‌بندی متجانس و برخی دیگر از گروه‌بندی غیرمتجانس دفاع می‌کنند. این تصمیمات، هم برای ساختمان مدارس و هم برای استفاده از وقت معلم، دلالتهایی دارند.

۴ـ **مشارکت والدین:** فعالیتهای جدید ممکن است توسعه یا تحدید نقش معلم

را تعقیب کنند. برخی از راهبردها مشارکت یا درگیری والدین را در مدرسه یا کلاس، تشویق می‌کنند و برخی دیگر، خیر.

۵ـ هماهنگی برنامه‌ها در سطح مدرسه: در هر برنامهٔ درسی، ایدهٔ هماهنگی و تشکل برنامهٔ آموزشی به صورت گسترده نهفته است. برخی از راهبردها ممکن است یک هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه (یا بیشتر از یکی) را بطلبند. نقش هماهنگ‌کننده می‌تواند شامل ارتقای پیشرفت دانش‌آموز (همچون بسیاری از برنامه‌های بدون رتبه‌بندی) یا عرضه و تطبیق دفترهای تمرین و آزمونها (مانند طرحهای آموزشی برنامه‌ای)، یا تخصیص کمکهای معلم و امثال آن باشد.

۶ـ گروه‌بندی با کلاسها: در سطح کلاس، برنامهٔ درسی جدید ممکن است سازمان کلاسی متفاوتی را بطلبد. برخی راهبردها، مستلزم آموزش کل کلاس، برخی، مستلزم گروه‌بندی‌های عمده در داخل کلاسها و برخی دیگر، مستلزم گروه‌بندی‌های کوچک دانش‌آموزان برای کار با یکدیگر می‌باشد. برخی، مستلزم گروههای متجانس و برخی دیگر، مستلزم گروههای غیرمتجانس‌اند. برخی هم مستلزم «آمیختگی‌های» متفاوتی برای فعالیتهای مختلف می‌باشند.

۷ـ ترتیبات ویژهٔ نگهداری: برنامهٔ درسی جدید، احتمالاً تقاضاهایی را برای تسهیلات حاضر به وجود می‌آورند. برای برخی از راهبردها، تسهیلات ویژهٔ نگهداری لازم است (مثلاً آموزش برنامه‌ای مستلزم قفسه‌های بزرگ با کشوهایی برای تمام واحدهای یادگیری و یا آزمونها هستند). اندازه و مکان تسهیلات نگهداری، سهولت یا غموض استفاده از آنها را توسط معلمان تحت تأثیر قرار می‌دهند. در نتیجه، این امر احتمالاً میزان استفاده از آنها و کارآیی کلی عملیات را متأثر می‌سازد. راهبردهای دیگر، مستلزم این هستند که دانش‌آموزان مواد درسی خود را ذخیره کنند، حتی برخی از راهبردها مستلزم تقسیم مواد درسی به‌وسیلهٔ دانش‌آموزانند.

۸ـ تشویق فعالیتها و پیشرفت دانش‌آموز: در یک حالت مشابه، برنامه‌های درسی جدید ممکن است روشهای جدید ارزیابی شاگرد را بطلبند. هنگامی‌که راهبردها، کودکان را در برنامه‌های فردی و انتخابی خودشان به حرکت درمی‌آورند، کمکهای معلم یا معلمان نیازمند به داشتن مکانیسمی برای تشویق است که از طریق آن کودکان پیشرفت

کنند. برخی از برنامه‌ها با هدفهای ویژهٔ یادگیری در ارتباط‌اند، برخی با هدفهای کلی و برخی دیگر با هدفهای متفاوتی برای هر کودک. در برخی موارد، ممکن است معلمان یادداشتی را در دفاتر ویژهٔ ثبت نگه دارند. در موارد دیگر، امکان دارد نمایشهای عمومی را بکار گیرند.

۹ـ کمکهای معلم: گاه ممکن است برنامه‌های درسی جدید با بهترین اثر مورد استفاده قرار گیرند، به شرطی که مساعدت اضافی معلم اعمال گردد. برخی از راهبردها مستلزم برخورداری معلم کلاس از کمک‌کنندگان هستند. این کمک‌کنندگان می‌توانند شامل دیگر معلمان، معلمان کم‌صلاحیت‌تر، اولیاء، دانش‌آموزان قدیمی‌تر، دانش‌آموزان همان کلاس و غیره باشند. اساساً حضور این افراد، باعث می‌شود که تعریف جدیدی برای نظام اجتماعی کلاس ضرورت پیدا کند.

آخرین نکته‌ای که باید ذکر شود مربوط به تأثیر کلی یک برنامهٔ درسی جدید است. اگر برنامهٔ درسی جدید با موفقیت همراه باشد، یک زنجیره یادگیری به دست خواهد آمد. در بسیاری از راهبردها که در آنها بر تحصیل مجموعه‌ای از معرفتها، مهارتها و ارزشهای ویژه تأکید می‌شود، یک روش ملاک‌مدار اتخاذ می‌گردد (مثلاً ۸۰٪ دانش‌آموزان باید به تمام هدفها در مقیاس یادگیری نائل شوند). گروه‌بندی و سایر روشهای مورد استفاده در کاربرد برنامهٔ درسی، حدودی را به وجود می‌آورد که در چارچوب آنها میانگین سطح پیشرفت و دامنه‌های اطراف میانگین را می‌توان دستکاری کرد. این امر، مسائلی را در بُعد برنامه‌ریزی دربر دارد. نظر به اینکه کلیهٔ سیاستگذاران آموزشی، افزایش میانگین سطح پیشرفت را «چیز خوبی» می‌دانند، اغلب، راهنمایی کمی برای تهیه‌کنندهٔ برنامهٔ درسی، از لحاظ نوع دامنه‌ای (وسیع یا باریک) که مناسب دانسته می‌شود، وجود دارد. و با این حال، دلالتهای اجتماعی نظام آموزشی، با نتایج باریک ـ یا وسیع ـ دامنه، فراوان است. مسئله‌ای که در اینجا وجود دارد، این است که برنامه‌ریزی کیفی و برنامه‌ریزی کمّی نظام آموزشی باید با یکدیگر درگیر شوند.

ج ـ آزمایش مواد درسی

هنگامی که پیش‌نویس مواد درسی همراه با پیشنهادهای مربوطه برای معلمان

تهیه شد، برای کسب اطمینان از تحقق یادگیری مطلوب، باید آنها را آزمایش کرد. بعلاوه، خود فرآیند واقعی تدریس ـ یادگیری را باید هم برای کنترل میزان پیگیری روشهای موردنظر و هم برای تشخیص نقایص جهت برقراری اصلاحات لازم، مورد مشاهده قرار داد. به‌طور آرمانی باید کلاسهای آزمایشی (و معلمان) را برای پوشاندن هر دو دامنهٔ توانایی کلی دقیقاً انتخاب کرد. نه تنها معلمان باید با مواد و روشهای جدید آموزشی آشنا شوند (اغلب به‌وسیلهٔ اعضای مرکز برنامه‌ریزی درسی و مؤسسات تربیت معلم) بلکه جداول مشاهدهٔ کلاس هم باید تدوین گردد و مشاهده‌گران تربیت شوند. همچنین، پرسشنامه‌هایی برای دانش‌آموزان، معلمان و گاهی رؤسای مدارس تهیه شود و نهایتاً مقیاسهای برونداد شناختی (و حتی عاطفی) فراهم گردد. بر این مبنا، می‌توان کار را انجام داد و داده‌ها را جمع‌آوری و تحلیل نمود.

در بسیاری از کشورها معمولاً تمام این کارها به‌وسیله واحد ارزیابی مرکز برنامه‌ریزی درسی تقبل می‌گردد. اتفاقاً، در رابطه با منابع خود واحد مزبور، ممکن است کمکهای خارجی جلب گردد. اما از آنجا که تهیهٔ وسایل ارزیابی باید همگام با توسعهٔ مواد آموزشی انجام شود، این وظیفه باید برعهدهٔ اعضای مرکز برنامه‌ریزی درسی باشد. به‌طور مشخص، این مرکز برنامه‌ریزی درسی است که باید معیارهای رضایت‌بخش را (برحسب یادگیری دانش‌آموز، صلاحیت معلم و سازمان مدرسه) قبل از اعلام رضایت‌بخش بودن مواد آموزشی برای اجرا تهیه نماید. بنابراین، باید یک نظام بازخوردی اثربخش که بخش ارزیابی را با بخش برنامه‌ریزی درسی متصل می‌کند وجود داشته باشد، به گونه‌ای که تصمیمات مربوط به اصلاحات و آزمایشها را بتوان به بهترین نحو مورد بحث و گفتگو قرار داد.

آزمایش مواد درسی اغلب در دو مرحله قرار می‌گیرد: مرحلهٔ اول، مشتمل بر آزمایش مواد درسی روی نمونهٔ کوچکی از مدارس (مثلاً ۴ تا ۸ مدرسه) است. در این مرحله، باید ارتباط مداوم و کاملی بین کادر برنامه‌ریزی درسی، پرسنل ارزیابی، معلمان مدرسه و کودکان وجود داشته باشد. در این شیوه، سازگاری با برنامه می‌تواند سریعاً تحقق یابد. مرحلهٔ دوم، مشتمل بر آزمایش مواد درسی در مقیاس وسیع است که اغلب حدود ۵۰ تا ۶۰ مدرسه را دربرمی‌گیرد که در آنها برنامه‌ریزان درسی، کنترلی

بر آنچه در مدرسه رخ می‌دهد اعمال نمی‌کنند. در این شیوه می‌توان نوع مسائلی را که احتمالاً درخلال اجرای کامل برنامه، اتفاق می‌افتد، تشخیص داد و راه‌حلهای آنها را پیدا کرد. اغلب چنین است که آزمایش اول، طی یک سال صورت می‌گیرد و آزمایش دوم، یک سال بعد و سال آینده به ارتقای معلم، اختصاص می‌یابد، پیش از آنکه اجرای کامل برنامه، در سال بعد از آن دنبال شود. به‌طور مشخص، پول بر این مبنا درخواست گردیده و تخصیص می‌یابد. اما اغلب چنین می‌شود که تمام برنامه در آغاز به نحو رضایت‌بخشی عمل نکرده و گسترش دورهٔ آزمایش ضرورت پیدا می‌کند. در صورتی که، یک سال دیگر به کل جریان برنامه‌ریزی اضافه شود و استعداد بالقوه‌ای برای جذب تخصیصات بودجه‌ای وجود داشته باشد، اگر برنامه‌ریزان درسی و پرسنل مالی با یکدیگر کار کنند، و اگر انعطاف بودجه‌ای منظور گردد، بسیاری از مشکلات را می‌توان رفع کرد. همچنین ضروری است که تمامی افراد دست‌اندرکار این برنامه‌ریزی، مطلوبیت و ضرورت استفاده از ملاکهای واقع‌گرایانه و مناسب را برای ارزیابی برنامهٔ درسی درک کنند.

د ـ اجرای برنامهٔ درسی (شامل آموزش ضمن خدمت معلمان)

در عملیات مؤثر برنامه‌ریزی درسی، تا زمانی‌که برنامه‌ریزان به تهیه و آزمایش مواد آموزشی می‌پردازند، راهبردی را (معمولاً همراه با کادر آموزشی برگزیده از مؤسسات تربیت معلم) برای آموزش یا بازآموزی تمام معلمان، پیش از اجرای برنامه طراحی می‌کنند. در بسیاری از کشورها از بازرس هم استفاده می‌شود، خصوصاً هنگامی‌که آنها مسئول آموزش ضمن خدمت معلمان هستند یا جایی در این آموزش دارند.

اکثر مراکز برنامه‌ریزی درسی در مرحلهٔ اجرا نقش دارند. اما برای اجرای تدریجی برنامهٔ درسی، برنامه‌ریزان باید با سایر برنامه‌ریزان آموزشی که وظیفه آنها اجرای برنامهٔ درسی است، روابطی داشته باشند. آنها باید برای برنامه‌ریزان، چگونگی تفکیک اجزای گوناگون بستهٔ برنامهٔ درسی را توضیح دهند. آنگاه اطمینان از اینکه تمام مواد آموزشی، سر وقت به مدارس مورد نظر رسیده و اینکه معلمان و (رؤسای مدرسه) آمادهٔ شروع

دوره‌های جدید هستند، مطرح می‌شود. سپس، بازخورد دادن به برنامه‌ریزان درسی (بخصوص در رابطه با مشکلات غیرمترقبه) فراروی کارکنان تربیت معلم و برنامه‌ریزان قرار می‌گیرد؛ به‌طوری که بتوان محصولات و روشها را اصلاح کرد.

از نظر مرکز برنامه‌ریزی درسی، احتمالاً مهم‌ترین کار آنها در مرحلهٔ اجرا، مطلع کردن دفتر نمایندگی ملی امتحانات از جزئیات برنامهٔ درسی جدید است، به‌طوری که نظام امتحانی را بتوان به‌طور کامل اصلاح کرد. اگر در مسئلهٔ امتحانات مربوط به برنامهٔ درسی جدید، تجدیدنظر لازم به عمل نیاید، معلمان به تدریس در راستای محتوای امتحانات (برای موفقیت شاگردانشان) بیشتر متمایل می‌شوند تا به تدریس در راستای برنامهٔ درسی جدید.

هـ ـ کنترل مداوم برنامهٔ درسی

مرحلهٔ پنجم مشتمل بر سه قدم اساسی است، که هریک از آنها با به حرکت درآوردن و اصلاح برنامهٔ درسی در طول جریان اجرا مربوط‌اند.

اولاً، برای اطمینان از اینکه برنامهٔ درسی به نحو مقتضی در مدارس اجرا می‌شود، مرکز برنامه‌ریزی درسی در ارتباط با مقامات محلی یا بازرسی، به کنترلهای اولیه نیاز خواهد داشت. به‌طور آرمانی، این کار باید در مدارسی که به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند، تقبل گردیده، تشخیص داده شود که آیا معلمان، برنامهٔ درسی جدید را (همراه با فعالیتهای پیشنهادی) طبق شیوه‌های موردنظر به کار می‌برند یا خیر. این امر قابل پیش‌بینی است که حتی اگر آزمایشها در کمال دقت هم انجام پذیرد، باز هم امکان حذف تمام «عوامل مزاحم» در کلیهٔ مراحل آزمایش وجود نداشته باشد. بنابراین، بازخوردی که از مقامات محلی یا بازرسی دریافت می‌شود، می‌تواند بسیار سودمند باشد.

ثانیاً، با توجه به استانداردهای ملی، پیمایشهای عرضی برای تشخیص نقاط قوت و ضعف موجود در عملکرد کودکان در پرتو اهداف برنامهٔ درسی جدید، مطلوب می‌باشد و این یک وظیفهٔ قابل توجه است. دو روش در اینجا وجود دارد:

۱ـ امتحان عملکرد تنها یک نمونهٔ گویای ملی از کودکان براساس هدفها.

۲ـ امتحان عملکرد بر مبنای هدفها و همچنین جمع‌آوری سایر داده‌ها (از کودکان و فرآیند تدریس ـ یادگیری) به منظور تشخیص عوامل دخیل در موفقیت و شکست.

گام اول به برخی از جنبه‌های برنامهٔ تشخیص ملی در ایالات متحدهٔ آمریکا شباهت دارد و گام دوم به مطالعاتی که توسط مؤسسهٔ بین‌المللی ارزیابی پیشرفت آموزشی (مثلاً کومبر و کیوس، ۱۹۷۳) صورت گرفته است.

در هر دو مورد نمونه‌های احتمالی باید انتخاب گردند و مقیاسهای برونداد تعیین شوند. در مورد دوم، مسئلهٔ غامضِ ساختن مقیاسهای عوامل درونداد و فرآیند در میان است. از آنجا که تحلیل داده‌ها برای گام اول نسبتاً ساده است، تحلیل در گام دوم، پیچیده است.

نوعاً یک مرکز برنامه‌ریزی درسی، نه وقت و نه منابع لازم را برای به عهده گرفتن این پیمایشهای بزرگ در اختیار دارد. این کار باید با مقاطعه‌کاری مؤسسات ملی تحقیقات تربیتی یا سازمانهایی که در حال حاضر پیمایشهای مربوطه را انجام می‌دهند، انجام شود. از لحاظ مرکز برنامه‌ریزی درسی، شناخت نقاط قوت و ضعف عملکرد بر مبنای هدفهای مختلف قابل صرف‌نظر نیست. اگر دلایل شکست توسط گروه خاصی از کودکان براساس هدفهای مشخص تعیین گردد، بسیار بهتر خواهد بود.

درهرگونه پیمایشی که به عهده گرفته شود، ارتباطات بین مرکز برنامه‌ریزی درسی و دفتر نمایندگی خارجی، بخصوص برای اندازه‌گیری و هدفهای بازخورد مهم است.

ثالثاً برای تداوم و پیشرفت، بازنگری دوره‌ای برنامه‌های درسی و فعالیتهای مربوط به آن ضروری است. اگر از دو گام فوق بازخورد گرفته شود، اطلاعاتی به دست می‌آید که به‌وسیلهٔ آن می‌توان برنامهٔ درسی را اصلاح کرد. همچنین می‌توان دلایلی برای مرور هدفهای اولیهٔ واقعی برحسب تغییرات در خود مادهٔ درسی یا پیشرفتهای جدید اقتصادی و اجتماعی در دست داشت. این امر کاملاً ما را در جریان برنامه‌ریزی درسی به حرکت درمی‌آورد.

جدول ۱. مراحل اساسی برنامه‌ریزی درسی با حلقه‌های ارتباطی ممکن بین برنامه‌ریزان درسی و سایر افراد

مراحل	صنعت، تجارت، کشاورزی	سازمانهای رفاهی	دانشمندان اجتماعی	مدارس آزمایشگاهی	مدارس	سیاستمداران ملی	معلمان	دانشگاهها	سازمانهای پژوهشی تربیتی	هیئتهای بازرسی	تربیت‌کنندگان معلم	والدین	هیئتهای امتحانات
۱ـ تشخیص هدفهای تربیتی													
ـ نیازهای اقتصادی یا نیروی انسانی	×							×	×				
ـ تغییرات اجتماعی		×	×					×	×				
ـ روان‌شناسی تربیتی یادگیری			×	×	×			×	×	×			
ـ نظرات سیاسی						×	×				×	×	
ـ از هدفهای تربیتی تا هدفهای برنامه درسی							×			×	×		×
۲ـ تدوین مواد آموزشی							×	×	×	×			
۳ـ آزمایش مواد آموزشی						×							
۴ـ اجرای برنامهٔ درسی										×	×	×	×
۵ـ کنترل مداوم برنامهٔ درسی								×	×	×			

توجه: این فهرست به هیچ وجه شامل همه مطالب نیست و حلقه‌های ارتباطی مورد استفاده به مقدار منابع موجود در مرکز برنامه‌ریزی درسی و سایر مؤسسات در جامعه بستگی دارد.

خلاصه

در آغاز گفته شد که چهار کارکرد اساسی است که هر نظام تربیتی باید آنها را انجام دهد، این چهار کارکرد عبارتند از: تعیین ویژگی‌های برنامهٔ درسی، تدوین مواد یادگیری و روشهای آموزشی، ارزیابی اثربخشی مواد یادگیری و روشهای آموزشی، و آموزش ضمن و پیش از خدمت معلمان برای تغییرات برنامهٔ درسی. مثلاً، روشی که از طریق آن برنامه‌ریزی درسی منظم صورت می‌گیرد (خصوصاً در کشورهای در حال توسعه) به‌طور خلاصه ترسیم گردید و پیچیدگی این فرآیند، مفصلاً بررسی شد. این فرآیند، در جدول شمارهٔ ۱ خلاصه نشده است. در این جدول سعی گردیده تا گروههای مختلف درگیر در مراحل مختلف فرآیند برنامه‌ریزی معرفی شوند.

علاوه بر توصیف نحوهٔ طراحی یک مرکزِ برنامه‌ریزی درسیِ کارآمد و اثر بخش، این فصل، به برشمردن جنبه‌های مهم برای برنامه‌ریزان نظام پرداخته است.

روشن است که کشورها از لحاظ نحوهٔ انجام این کارکردهای اساسی با یکدیگر فرق دارند، اما طرح‌ریزیِ ارتباطات، ضروری است. در گذشته نوعاً مراکز برنامهٔ درسی برای ایجاد حلقه‌های ارتباطی به یک طریق اختصاصی (اغلب با مشکلات بسیار) تلاش کرده‌اند. برنامه‌ریزی برای افزایش تعداد دانش‌آموزان و مقدار دانش آنها ـ به‌عنوان یکی از نتایج تحصیلاتشان (مثلاً کیفیت آموزش و پرورش) ـ وظیفهٔ پیچیده‌ای است، حتی پیچیده‌تر از محاسبهٔ تعداد کودکانی که هر سال در کلاسهای درس حاضر می‌شوند.

بعلاوه، از آنجا که خود جامعه در حال تغییر است، طبعاً برنامهٔ درسی هم تغییر می‌کند. بنابراین، برنامه‌ریزی درسی و تجدیدنظر در آن، یک کار ابدی است. راهبردهای مختلف تدریس ـ یادگیری که در حال حاضر مورد استفاده قرار می‌گیرند بر کیفیت آموزش و پرورش و سطح و دامنهٔ یادگیری هر گروه سنی که مدرسه را ترک می‌کنند و به مدرسه وارد می‌شوند، تأثیر خواهد گذاشت. اینکه چگونه می‌توان بروندادهای تربیتی را به بهترین نحو طرح‌ریزی کرد و کدامیک از مکانیسم‌های بازخوردی را می‌توان به‌نحو احسن برای اصلاح فرآیند برنامه‌ریزی به کار گرفت، چگونه ملتها از اشتباهاتشان درس می‌آموزند، و چگونه برنامه‌ریزان می‌توانند روی آنچه در ملتهای دیگر اتفاق می‌افتد سرمایه‌گذاری کنند، از اهمیت اداری، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی برخوردار است.

فصول قبل دو هدف را دربرداشت:

۱ـ معرفی برخی از ابعاد اصلاحات کیفی مربوط به «زندگی واقعی» در عمل؛ و

۲ـ پرداختن به مسئلهٔ آمادگی برای برنامه‌ریزی درسی مؤثر در درون نظامهای ملی.

در فصل بعد، واین هارلن اکثر تجارب اخیرش را با یک نگرش محققانه به مسئله اجرای برنامهٔ درسی ترسیم می کند. در آغاز بحث دربارهٔ احتمال اجرای اصلاحات برنامهٔ درسی تنها به‌وسیلهٔ معلمانی که با کودکان کار می کنند، خانم هارلن این سؤال ظاهراً بی‌ضرر را مطرح می کند، «از کجا می‌فهمیم که کارها واقعاً خوب پیش می‌رود؟» اما این سؤال فقط در ظاهر بی‌ضرر است، زیرا هم با برنامه‌ریزان و هم با طراحان برنامهٔ درسی در اثبات این مطلب که اصلاحات برنامهٔ درسی هم به عمل گذاشته شده و هم به نحوی قابل توجیه، آثار مطلوبی به دنبال آورده است در چالش است.

اما از این بالاتر، هارلن در رسیدن به یک تعریف عملی از تدریس در عمل، با پژوهشگران و نظریه‌پردازان در چالش است. با توجه به احتیاط قابل ملاحظهٔ پژوهشگران و نظریه‌پردازان در متعهد کردن خودشان به اظهارنظرهای روشن درباره اینکه «تدریس چیست؟»، می‌توان گفت که علاقهٔ او به چنگ زدن بر این دستاویز تنها می تواند قابل ستایش باشد. چنین چیزی حتی بدون بیان این مطلب که دیگران «ابعاد تدریس» او را برای بحث و جدل، مناسب می‌بینند صادق است. ضمناً پروفسور هارلن یک برنامهٔ کار را تدارک دیده است که باید یک راه طولانی را به‌سوی اجرای وظیفهٔ ارزیابی برنامهٔ درسی در عمل و به نحو بسیار سهل تری طی کند. در این چارچوب، او یک مبنای عملی را برای اصلاح کنند گان برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزانی که واقعاً در ارزیابی‌شان می خواهند برای مدارک عینی نسبت به عقاید ذهنی ارجحیت قایل شوند، تدارک دیده است.

فصل سوم

برنامه‌ریزی کیفی و عمل تربیتی

و.هارلن

تغییر در عمل تربیتی، چیز جدیدی نیست، اما در بیست سال گذشته یا در همین سالهای اخیر، شاهد رشد و ترقی بی‌سابقه‌ای از لحاظ میزان، تنوع و درجه بوده است که در اثر نوآوری‌های آموزشی، طراحی گردیده و در دسترس قرار گرفته است. احتمالاً این موضوع، منعکس‌کنندهٔ نقش متغیّر آموزش و پرورش در خدمت به فرد و جامعه است، اما به همان اندازه، تنوّع گرایشها، روشها و محتویات نوآوری‌های اخیر، می‌تواند عدم اطمینانی را منعکس نماید که بر امیدواری نسبت به تغییرات سایه افکنده است. در حال حاضر، فقدان اطلاعات لازم دربارهٔ آثار و عواقب راهبردهای مختلف تدریس، غالباً برنامه‌ریزان آموزشی و درسی را ناگزیر به تخصیص یک راهبرد ویژه در زمینه‌هایی کرده است که اندکی فراتر از عقاید هستند. تصمیمات بعدی برای قبول یک راهبرد، به‌دلیل تکیه بر شناخت قبلی آثار احتمالی آن راهبرد ـ که آگاهانه یا ناآگاهانه برگزیده شده ـ تحقق نمی‌یابد.

شرایط و محدودیتهایی که نتایج اجرای یک تغییر بخصوص را در راهبرد تدریس متأثر می‌سازد، فراتر از محدودهٔ کلاس و مدرسه است. عواملی مانند تعهد معلمان (که می‌تواند تحت تأثیر موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی ایشان قرار گیرد) یا زمینهٔ خانوادگی کودکان یا ارزشهای اجتماعی جامعه، آنچنان که در تخصیص منابع آموزشی به گروههای مختلف تصدیق شده، می‌تواند دقیقاً به مثابهٔ بخش عمده‌ای در تعیین

محصولات یادگیری، تغییراتی را در مواد یا روشهای آموزشی به دنبال داشته باشد.

اما با اعتراف به این مسئله، هدف این فصل، بررسی متغیرهای مربوط به اصلاح برنامهٔ درسی در چارچوب مدرسه است. آنچه مورد بحث قرار گرفته، درواقع، راهی برای توصیف اَشکال عمدهٔ راهبرد کلاسی است، به گونه‌ای که این اَشکال را بتوان از لحاظ توافقشان و یا از حیث آثار مختلفی که در عمل دارند، آزمود. باید توجه داشت که معانی «کلاس» و «مدرسه» در این بحث، به شرایط فیزیکی خاصی محدود نمی‌شود، بلکه به هر کجا که در آن تعاملی میان معلمان، شاگردان و مواد درسی با هدف حصول اهداف مشخص یادگیری درگیرد، اطلاق می‌شود؛ در مدرسه باشد، زیر یک درخت باشد، یا در یک مرکز اجتماعی.

در این فصل، سعی می‌شود تا جنبه‌های عمدهٔ جریان تدریس ـ یادگیریِ کلاسی ترسیم گردد و بدین وسیله به برخی از مشکلاتی که باید مورد توجه برنامه‌ریزان باشد اشاره شود. از آنجا که این جنبه‌ها تنوع‌پذیرند، لذا یک الگوی تجربی را فراهم می‌کنند که می‌توان از آن برای اندازه‌گیری شرایط تدریس ـ یادگیری درهر کلاس و در هر زمان بهره گرفت. درنتیجه می‌توان گفت که توصیف یک کلاس معین برحسب موقعیت آن در این چارچوب، تصویر جامعی از کل شرایط آن به دست می‌دهد. بعلاوه، برعهده گرفتن یک کار توصیفی، مبنایی را فراهم می‌کند که نه تنها برای مقایسه، بلکه برای ارزیابی هم به کار می‌آید. روشن است که اگر توصیف اول، مقدم بر اجرای یک اصلاح کیفی باشد و توصیف دوم، به دنبال آن صورت گیرد، ابزاری برای هدایت آثار اصلاحات کیفی در عمل فراهم می‌شود.

آنچه به دست می‌آید، طرحی است مشتمل بر نُه جنبه، که برای تدارک یک توصیف جامع و اساسی از عمل تدریس ـ یادگیری به اندازه کافی مورد تأمل قرار گرفته است. این جنبه‌ها از تشخیص آنچه به نظر می‌رسد مشکلات عمده باشد، نشأت می‌گیرند؛ مشکلاتی که تصمیمات باید براساس آنها و برای به جریان انداختن تدریس و یادگیری اتخاذ شوند.

الف ـ چارچوبی برای توصیف راهبردهای تدریس ـ یادگیری

تصمیماتی که در قلب فرآیند تدریس ـ یادگیری جای دارند، به گونه‌ای هستند

که باید در ارتباط با نحوهٔ سازماندهی و نظارت بر یادگیری شاگردان اتخاذ شوند. هنگام انجام تغییرات، این تصمیمات، به صورت آگاهانه و احتمالاً پس از بحثهای مفصل اخذ می‌شوند و در مواقع دیگر به صورت «شهودی» اتخاذ می گردند که در این حال در طول مراحل نظریه و عمل تربیتی رشد می کنند. در هر دو مورد، تصمیم دربارهٔ یک بُعد محیط یادگیری در کلاس معمولاً به گونه‌ای اتخاذ می‌شود که با تصمیمات درباره سایر ابعاد توافق داشته باشد. برنامهٔ کار که از اتخاذ مجموعه‌ای از تصمیمات هماهنگ درباره محیط یادگیری کلاسی سرچشمه می گیرد، همان است که در اینجا راهبرد تدریس ـ یادگیری خوانده می‌شود.

با این حال، راهبردهای گوناگون ممکن است با تأکیدهای مختلفی بر تصمیم دربارهٔ جنبهٔ خاصی از کلاس همراه باشند. اهمیت انتخاب کار انفرادی یا گروهی شاگردان در یک راهبرد، ممکن است به اندازهٔ راهبرد دیگر نباشد. همین‌طور، در یک راهبرد ممکن است کار شاگردان در گروههایی با توانایی‌های نامتجانس آن‌قدر مهم باشد که افراد تواناتر بتوانند به آنهایی که توانایی کمتری دارند کمک کنند، در صورتی که در راهبرد دیگر، ترکیب گروهها ممکن است نسبتاً بی‌اهمیت باشد. یکی از موانع موجود در راه حصول دیدگاهی متوافق از نقاط قوت و ضعف راهبردهای جایگزین، این است که امکان دارد مجموعه‌های متفاوتی از متغیرها برای توصیف راهبردهای مختلف لازم باشد. اما مقایسهٔ یک راهبرد با راهبرد دیگر کار مشکلی است، مگر آنکه چارچوب متوافقی به کار گرفته شود و تصمیماتی در ارتباط با متغیرهای مهم در همهٔ موارد اتخاذ گردد. هرچند، تاکنون مجموعه‌ای روشن و مشخص از متغیرهایی که بتوان در سطح جهانی بر سر آنها به توافق رسید به دست نیامده است، با این وجود می‌توان به تهیهٔ یکی از آنها اقدام نمود؛ این کار با توصیف راهبردها برحسب موقعیت‌های مربوط به جنبه‌های خاصی که بیانگر مهم‌ترین ابعاد جریان تصمیم‌گیری هستند، انجام می‌پذیرد. ماحصل یکی از این تلاشها ذیلاً آورده می‌شود:

به‌طور آرمانی، مطلوب‌ترین کار عبارت از رسیدن به مجموعه‌ای از جنبه‌هایی است که تمام ابعاد مهم اکثر راهبردهای مورد انتظار را دربرداشته باشد. در حال حاضر، تشخیص یک چنین مجموعه‌ای امکان‌پذیر نیست، با این حال وقتی علاقه‌مندان، در

زمان مناسب به تلفیق دیدگاههایشان می‌پردازند، این کار ممکن است آسان شود. در ضمن، ابعاد نه‌گانه، به منظور توضیح شیوه‌ای که در آن این گرایش، چارچوبی را فراهم می‌سازد انتخاب شده‌اند. با آنکه این جنبه‌ها، مقدمتاً مطرح می‌شوند، اما لزوماً نباید به‌منزلهٔ مجموعه‌ای معتبر تلقی گردند. آنها تصادفاً انتخاب نشده‌اند، بلکه بیشتر بیانگر ابعاد جریان تدریس ـ یادگیری هستند که بر بروندادهایی که می‌توانند متنوع باشند تأثیر می‌گذارند و تصمیمات درباره آنها باید تلویحاً یا تصریحاً اتخاذ شوند.

جنبه‌های نه‌گانهٔ موردنظر عبارتند از:

۱ـ نقش شاگردان

۲ـ زمان مُجاز یادگیری

۳ـ محتوای فعالیتها

۴ـ مشارکت شاگرد

۵ـ دامنهٔ اهداف

۶ـ انتظارات از عملکرد شاگرد

۷ـ تأثیر تصمیمات معلم

۸ ـ تأثیر بازخورد

۹ـ رابطهٔ معلم ـ شاگرد

ذیلاً به بررسی هر یک از این جنبه‌ها می‌پردازیم.

۱ـ نقش شاگردان

غالباً فعالیت را برای یادگیری و مخصوصاً برای کودکان جوانتر مهم می‌دانند. این مطلب، تمام انواع فعالیتها را دربرمی‌گیرد: هم فیزیکی، مانند لمس کردن و دستکاری‌کردن؛ هم عقلانی، مانند یادگیری از راه تفحص، پرسش، و حل مسئله. اما تمام راهبردها شاگردان را در یک نقش فعال درگیر نمی‌کنند. آنها ممکن است مثلاً فقط در پاسخ به پرسشها یا آموزشهای معلم یا یک کتاب برنامه‌ای، فعال باشند. در کلاسهای مختلف و در زمانهای گوناگون، درجات متفاوتی از فعالیت شاگرد ظاهر می‌شود. احتمالاً این جنبه، بروندادها را به‌وسیلهٔ نگرشها و مهارتهای تفحص، که به‌طور مشخص تحت تأثیر قرار می‌گیرند، متأثر می‌سازد.

۲ـ زمان مُجاز یادگیری

کودکان در مراتب مختلفی کار می‌کنند و لذا برای فعالیتهای مشابه، مقیاسهای زمانی مختلفی هم لازم دارند. زمان موردنیاز، البته تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون نحوهٔ راهنمایی کودک و آمادگی او برای عمل قرار دارد. صَرفِ زمانِ بیشتر، ممکن است تنها راه پیشرفت یادگیری در یک موقعیت معین نباشد، اما عامل مهمی است. اگر زمان به جای آنکه برای فرد، متغیّر باشد، برای همه ثابت باشد، نتیجه این است که افراد کندتر، فرصت کمتری برای پیشرفت نسبت به چابک‌ترها خواهند داشت.

۳ـ محتوای فعالیتها

یکی از تصمیماتی که باید دربارهٔ یادگیری کودکان اتخاذ گردد این است که انجام کارهای مشابهی برای تمام شاگردان لازم است یا نه. در برخی راهبردها ممکن است تجویز و کاربرد علایق و احساسات در برانگیختن یادگیری، مهم تلقی گردد. در راهبردهای دیگر ممکن است یک هستهٔ مشترک از فعالیتهایی که تمام کودکان باید آنها را انجام دهند در بین باشد.

۴ـ مشارکت شاگردان در تصمیمات مربوط به محیط یادگیری

قسمتی از تصمیم‌گیری دربارهٔ فعالیتها و سازمان کلاس به تفکر پیرامون افزایش مسئولیت، همکاری و انتقاد از خود و نیز تهیهٔ وسایل تنظیم فعالیتها برای شاگردان اختصاص دارد. برخی از راهبردها بر این اعتقاد استوارند که شاگردان از لحاظ توانایی اخذ تصمیم پیرامون فعالیتهایی که مناسب حالشان است متفاوت‌اند، زیرا آنها استعدادها و علایق خود را بهتر از هرکس دیگری می‌شناسند. در انتهای دیگر این بُعد، راهبردهایی قرار دارد که بر اعتقاد به لزوم تبعیت فعالیتها از یک ترتیب مُجاز و عدم دخالت شاگردان در تصمیم‌گیری پیرامون نوع و چگونگی کاری که باید انجام دهند، استوارند.

۵ـ دامنهٔ اهداف

این اعتقاد وجود دارد که هر نوع راهبرد تدریس ـ یادگیری، بر انواع هدفهایی که با بکارگیری آن قابل حصول است، تأثیر بسزایی می‌گذارد. راهبردهایی که مستلزم یادگیری مستقلّ شاگردانند، بندرت مشارکت آنها را در هدفهایشان دربرمی‌گیرند.

همچنین راهبردی که بر انتخاب شاگرد تأکید دارد، ممکن است برای توسعهٔ مهارتهایی که مستلزم مقدار معینی تمرین هستند، مناسب نباشد. همین‌طور، آموزش برنامه‌ای امکان دارد بهتر از توسعهٔ مهارتهای حل مسئله، مهارت در کسب اطلاعات را افزایش دهد. لذات تنوع در این بُعد از دامنهٔ باریک هدفهایی که بر جنبه‌های شناختی متکی‌اند شروع می‌شود و تا دامنهٔ وسیع هدفهایی که نگرشها و رشد ویژگی‌های فردی را دربرمی گیرند امتداد می‌یابد.

هدفهای موردنظر در اینجا هدفهایی است که تصریحاً یا تلویحاً به‌وسیلهٔ راهبرد بیان می‌شود. هر راهبرد تا اندازه‌ای در چارچوب هدفهایی که برای آن مناسب است قرار می‌گیرد و میزان وسعت یا محدودیت هدفها، بُعد مهمی را در توصیف تفاوت میان آنها ایجاد می‌کند.

۶ـ تنوع در انتظارات از عملکرد شاگرد

هرچند هدفهای بلندمدت آموزش و پرورش، ممکن است برای تمام شاگردان، کاملاً یکسان باشد، این امکان وجود دارد که هدفهای کوتاه‌مدت و انتظارات موردنظر از کودکان مختلف، بیشتر یا کمتر باشد. در یک انتهای این بُعد، انتظارات یکسانئی از تمام کودکان دیده می‌شود؛ در انتهای دیگر، موقعیتی است که در آن هدفهای کوتاه‌مدت با «تفاوتهای» فردی تطبیق یافته‌اند. بین این دو، موقعیتی قرار دارد که در آن مجموعهٔ مشترکی از حداقل انتظارات برای همه، مشاهده می‌شود. تجربهٔ یک کودک دربارهٔ موفقیت یا شکست خود، به‌وسیلهٔ انتظاراتی که دیگران از او دارند تعیین می‌شود و این تجربه احتمالاً پیشرفت و انگیزش او را برای یادگیری مربوط به آن انتظارات تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۷ـ تأثیر تصمیمات معلم بر فعالیتهای یادگیری

نقش معلم در تصمیم‌گیری پیرامون فعالیتهایی که کودکان به عهده می‌گیرند، می‌تواند بسیار وسیع باشد. در برخی موارد او (مرد یا زن) نسبت به انتخاب و تطبیق فعالیتها مسئول است و خود، منبع مهمی برای یادگیری شاگرد به‌شمار می‌آید. در مقابل، ممکن است هم شاگردان و هم معلمان از برنامه‌ای تبعیت کنند که فعالیتهای آنان را درس به درس تعیین می‌کند. در این موارد، هرچند تعامل معلم

با شاگردان ممکن است هنوز هم مهم باشد، تصمیماتی که معلم (مرد یا زن) باید اتخاذ کند، محدودتر است و فعالیتهای شاگردان کمتر تحت‌تأثیر تصمیمات او قرار می‌گیرد. بدیهی است که میزان تنوع در این بُعد، بین حداکثر وابستگی به معلم وابستهٔ یادگیری معروف «آزمون معلم» برای شاگردان قرار دارد. فرض این است که این بُعد، احتمالاً پیشرفت را تحت تأثیر قرار می‌دهد، زیرا از لحاظ نظری، اگر تصمیمات به جای آنکه در اختیار برنامه‌ریزانی باشد که خارج از دسترس‌اند، در قلمرو اختیار معلمانی که در دسترس هستند باشد، فرصت بیشتری برای «متناسب نمودن» تجارب یادگیری با رشد شاگرد فراهم می‌گردد.

۸ـ تأثیر بازخورد تشخیصی

بازخورد باید در راهبردی که می‌خواهد تجارب را با شاگردان تطبیق دهد، نقشی داشته باشد. بازخورد می‌تواند توسط معلمان و با استفاده از ابزارهایی که ساختهٔ خود آنها یا دیگران است به دست آید، یا در چارچوب یک برنامه و به شکل آزمونهایی که به شاگردان در مقیاسهای معین داده می‌شود، حاصل گردد.

در برخی موارد، آزمونهای تشخیصی، خودکار بوده، علامت زده می‌شوند و شاگرد، بدون دخالت معلم روی نتایج کار می‌کند. این بُعد کاملاً متفاوت از نوع قبلی است، زیرا فعالیتهای یک شاگرد می‌تواند بدون نیاز به هیچ‌گونه تصمیمی از جانب معلم، تحت تأثیر بازخورد تشخیصی قرار گیرد. هنگامی که بازخورد تشخیصیِ اندکی وجود دارد، ممکن است تصمیمات بر مبنای معیارهای دیگری که گاهی مناسب و گاهی نامناسب‌اند، اتخاذ شود، از قبیل علایق شاگرد (در مواردی که آزادی انتخاب وجود دارد) یا هر آنچه مربوط به فعالیت آینده در یک دوره است. در اینجا تأکید بر بازخورد تشخیصی است، یعنی آن نوع بازخوردی که شاگرد یا معلم را به تشخیص تفاوتهای ویژه قادر می‌سازد و بر این موضوع که آیا یک پاسخ درست است یا غلط، یا در یک آزمون چه علامتی زده شده است، تأکید نمی‌ورزد.

۹ـ رابطهٔ معلم ـ شاگرد

رابطهٔ بین معلم و شاگردان تا حدی به شخصیتِ معلم و شاگردان بستگی دارد، اما الگویی که توسط راهبرد پذیرفته شده، تعیین گردیده است، این تفاوتهای جزئی را

می‌پوشاند. وقتی شاگردان به‌عنوان یک مجموعهٔ کلاسی، تحت آموزش قرار می‌گیرند، محتمل‌تر است که معلم (مرد یا زن) از آنها فاصله گرفته، یک نوع رابطهٔ سلسله مراتبی را به وجود آورد. مشارکت شاگردان در تصمیم‌گیری، بیشتر ممکن است به افزایش روابط عادلانهٔ بین معلم و شاگردان منتهی گردد تا موقعیتی که در آن معلمان تصمیماتی اتخاذ می‌کنند که شاگردان باید بدان گردن نهند. با این حال، رابطهٔ بین معلم و شاگردان لزوماً از مشارکت شاگرد تبعیت نمی‌کند و هر دو را می‌توان قانوناً به‌عنوان سازندگان جنبه‌های مختلف تلقی کرد.

ب ـ استفاده از توصیفهای چندبُعدی

هنگامی که نوآوری‌های برنامهٔ درسی در مقیاس وسیعی صورت می‌گیرد، باید دربارهٔ تخصیص منابع، تصمیماتی اتخاذ کرد. از این‌رو، برنامه‌ریزان نیازمند به آگاهی از این موضوع هستند که اولویتها درکجا قرار دارند، به‌طوری که بیشترین توجه به ایجاد شرایطی معطوف گردد که تصور می‌شود در تعیین بروندادها مهم‌اند. اما مسلماً این نوع آگاهی دربارهٔ شرایطی که برای توسعهٔ انواع تغییرات ویژه مناسب‌ترند، فعلاً در دسترس نیست. برای مثال، امکان دارد که نقش معلم در انتخاب تجارب یادگیری برای دانش‌آموزان، خیلی وسیع باشد، ولی تأثیر اندکی بر پیشرفت شاگردان داشته باشد. از طرف دیگر، اندک تغییری در بُعد دیگر دارای تأثیر بسیار بیشتری خواهد بود. اگر چنین باشد، تصمیمی برای تخصیص منابع به تأمین معلمان برای انتخاب تجارب یادگیری (زیرا چنین تصور می‌شده که این نقشِ معلم، مهم است) بی‌اثر و بی‌فایده می‌باشد. در این حال، نه تنها نتیجهٔ مطلوبی عاید نخواهد شد، بلکه منابع لازم برای توسعهٔ مواد آموزشی یا تربیت از نوع متفاوتی که درواقع ممکن است مؤثر هم تصور شده باشد به‌هدر می‌رود.

به همین دلیل است که ارزیابی تدریجیِ ابعاد انتخابی فرآیند تدریس ـ یادگیری حتی‌الامکان باید جامع باشد. پس نتیجه می‌گیریم که هر راهبرد مورد مطالعه باید برحسب کل دامنهٔ ابعاد، توصیف گردد، نه آن ابعادی که تصور می‌شود حساس‌ترین‌اند.

کاربرد مجموعه‌ای از ابعاد مانند ابعاد نه‌گانه فوق می‌تواند نیمرخی از وجوه هر راهبرد و لذا ابزاری برای مقایسهٔ یک راهبرد با راهبرد دیگر را فراهم نماید. برای آنکه چنین چیزی به دست آید، ابعاد باید دقیقاً برحسب وسعت و ماهیت تغییرپذیری میان آنها توصیف گردند. در جدول شماره ۲ سعی در انجام چنین کاری بوده است. این جدول، ابعاد نه‌گانه را در حاشیهٔ سمت راست، فهرست کرده است، آنگاه در ستون همجوار، سه توصیفی که هم انتهای پیوستار (تغییر) و هم نقطهٔ میانی را نشان می‌دهند، ارائه شده است. نکته این است که هر فرآیند تدریس ـ یادگیری انتخابی را می‌توان در نقطهٔ خاصی روی هر کدام از پیوستارها جای داد. این رهنمود برای ملاحظهٔ یک راهبرد ویژهٔ تدریس ـ یادگیری و بکار بردن ابعاد مزبور برای توصیف آن پیشنهاد شده است. این راهبرد همان است که با پیشرفت در طرح یادگیری علوم در انگلستان مورد تأیید قرار گرفته است (نگاه کنید به صفحات ۴۷ ـ ۳۶ از فصل اول).

فلسفهٔ تربیتی زیربنایی این طرح، کودک‌مدار است و می‌توان آن را در این ضرب‌المثل قدیمی خلاصه کرد که «آموزش و پرورش باید از جایی که کودک در آن واقع است آغاز شود». این فلسفهٔ تربیتی از شیوهٔ عدم مداخله فاصله دارد و اشاره‌های عملی آن این است که معلم باید در فراهم ساختن یک محیط یادگیری که پیشرفت شاگردان را معادل می‌سازد، از یک نقش اساسی برخوردار باشد و لذا دائماً اطلاعاتی دربارهٔ پیشرفت شاگرد به دست آورد. هدف از طرح مزبور، حمایت از معلم در ایفای این نقش و به‌طور مشخص، کمک به او (مرد یا زن) به هنگام تصمیم‌گیری‌های متعدد دربارهٔ امور روزانهٔ کلاسی است. این طرح، فعالیتهای یادگیری تازه‌ای برای شاگردان خلق نمی‌کند؛ در عوض، آموزشها و راهنمایی‌های لازم را برای معلمان فراهم می‌آورد؛ به‌نحوی که آنها بتوانند منابع موجود را به صورت مؤثری مورد استفاده قرار دهند، اما در چارچوب راهبردی برای وفق دادن فعالیتها و روشها با ویژگی‌های فردی یادگیرندگان. از آنجا که یک چنین روشی در بسیاری از سطوح تدریس و یادگیری قابل استفاده است، این طرح به دلایلی که تا اندازه‌ای تاریخی و تابع اولویتهای مؤسسات مالی هستند، بر علم تکیه دارد.

جدول ۲. ابعاد راهبردهای تدریس-یادگیری

بُعد راهبرد	دامنهٔ تغییر				
۱ـ نقش شاگرد	شاگردان عمدتاً از طریق فعالیتهای جسمانی و عقلانی یاد می‌گیرند	⟷	مقداری فعالیت توسط شاگردان وجود دارد اما از آنها انتظار می‌رود که از راه شرح و بیان بیاموزند	⟷	شاگردان، منفعل و دریافت‌کننده‌اند و آموزش، کمی ابتکاری است
۲ـ زمان مُجاز یادگیری	کاملاً منعطف بوده، به‌وسیلهٔ نیازهای فرد تعیین می‌شود	⟷	برای افرادی که کندترند زمان اضافی، فراهم شده تا به دیگران برسند	⟷	برای تمام شاگردان وقت یکسان و ثابتی وجود دارد
۳ـ محتوای فعالیتها	برحسب علایق، ترجیحات و رشد افراد، فرق می‌کند.	⟷	هسته اصلی محتوا با تنوع در فعالیتهای اضافی برای همه یکسان است	⟷	فعالیتهای یکسان توسط تمام شاگردان انجام می‌شود
۴ـ مشارکت شاگردان در تصمیم‌گیری پیرامون محیط یادگیری	شاگردان در انتخاب نوع کار و نحوهٔ انجام آن آزادند	⟷	شاگردان و معلمان با توافق یکدیگر، مشترکاً به تصمیم‌گیری می‌پردازند	⟷	شاگردان نقشی در انتخاب آنچه انجام می‌دهند ندارند
۵ـ دامنهٔ اهداف	دامنهٔ وسیعی شامل هدفهای عاطفی و فرآیندی	⟷	هدفها شامل تعداد محدودی از هدفهای غیرشناختی است	⟷	دامنه محدودی مشتمل بر هدفهای عمدتاً شناختی و محتوامدار
۶ـ تنوع در انتظارات از عملکرد شاگردان	انتظارات از افراد فرق می‌کند	⟷	حداقل انتظارات مشابهی برای همگان وجود دارد و از برخی انتظار بیشتری می‌رود	⟷	انتظارات برای همه یکسان است
۷ـ تأثیر تصمیمات معلم بر فعالیتهای یادگیری	معلمان در رابطه با دامنه، محتوا و توالی فعالیتها تصمیم می‌گیرند	⟷	معلم از میان برنامه‌های مختلف، انتخاب می‌کند	⟷	فعالیتهای یادگیری توسط برنامه، تعیین شده است، نه معلم
۸ـ تأثیر بازخورد تشخیصی	مبنای مهمی برای تصمیم‌گیری پیرامون تجارب شاگردان	⟷	مفید برای اصلاح یک برنامهٔ کار	⟷	بازخورد اندکی به دست می‌آید یا به‌کار می‌رود
۹ـ رابطهٔ معلم ـ شاگرد	غیرسلسله مراتبی، احترام متقابل به‌عنوان افرادی مساوی	⟷	معلم به عقاید شاگردان احترام می‌گذارد ولی از آنها انتظار تبعیت دارد	⟷	سلسله مراتبی و از شاگردان انتظار تسلیم بودن می‌رود

قوی‌ترین موضوع مورد اشاره در مجموعهٔ تصمیماتی که راهبرد تدریس - یادگیری عرضه شده در این طرح را تعیین می‌کنند، اهمیت توجه به تفاوتهای موجود میان افراد است. یکی از عقاید اساسی طرح مزبور این است که وقتی روشها و فعالیتها متنوع‌اند و حتی‌الامکان با پیشرفت و ویژگی‌های یادگیری کودکان وفق یافته‌اند، فرصت بیشتری برای یادگیری ثمربخش و مفید وجود دارد تا وقتی که راه یکسانی برای همه در میان است. سه منبع، این عقیده را تأیید می‌کند: مطالعهٔ رشد عقلی کودکان (پیاژه، ۱۹۷۰؛ برونر، ۱۹۶۰)؛ شواهد بدست آمده از مشاهدهٔ آثار «ناسازگاری» (بلوم، ۱۹۷۱)؛ و عقاید مربّیان مجرّب (گزارش پلاودن، ۱۹۶۷). بخشهای عمده در پاراگراف ذیل از گزارش پلاودن تحت عنوان، «کودکان و مدارس ابتدایی آنها»، که کودک‌مداری مدارس ابتدایی انگلستان را هم منعکس می‌کند، خلاصه شده است:

> باید ترکیب صحیحی از موضوعات آشنا و ناآشنا در دست داشت؛ باید نقطه‌ای که کودک بدان رسیده است به نحو درستی با مرحلهٔ یادگیری تطبیق یابد. اگر مواد درسی بسیار آشنا و یا مهارتهای یادگیری، خیلی آسان باشند، کودکان بی‌توجه و خسته خواهند شد. اگر پیشرفت خیلی زیاد از آنان خواسته شود، به فرمولهایی که ناقص به‌خاطر سپرده شده‌اند، بازمی‌گردند و تنها به‌تکرار آنچه معلم می‌خواهد می‌پردازند. کودکان قادرند بیندیشند و مفاهیم را بسازند، به شرطی که در سطح خودشان کار کنند و به سوی این احساس که وامانده و ناتوانند، سوق پیدا نکنند (پاراگراف ۱۹۶۷، ۵۳۳).

حتی اگر دلایل فوق به‌عنوان دلایلی متقن برای کوشش در وفق دادن تجارب یادگیری با شاگردان تلقی گردد، اعتراف شده است که در مورد نحوهٔ انجام مؤثر آن، اطلاعات بسیار اندکی در دست است. درواقع، برای پاسخگویی به سؤالات مربوط به‌نحوهٔ کمک به شاگردانی که از لحاظ یادگیری با یکدیگر فرق دارند، مشکل جدیِ فقدان شواهد یکدست و متوافق پژوهشی وجود دارد. والبرگ (۱۹۷۴) نتایج تحقیقی را که سعی داشته رفتار را به آمادگی برای یادگیری مربوط سازد مرور کرده، نتیجه می‌گیرد که عدم قطعیت خیلی کم، ناشی از تلاش قابل ملاحظه‌ای است که تاکنون در این زمینه صورت گرفته است. لذا این انتظار که مجموعه‌ای از رهنمودها برای تطبیق فعالیتها با هر نوع ترکیبی از توانایی‌ها و ویژگی‌ها پدیدار شود واقع‌بینانه نیست.

در غیاب این قبیل تجویزها برای مؤثرترین نحوهٔ عمل در شرایط خاص، تطبیق دادن باید از طریق اجرای راهبردی صورت گیرد که به تصمیم‌گیری دربارهٔ کلیت نحوهٔ عمل در یک زمان معین وابسته نیست. بنابراین، جریان تطبیق به سازگاری موفقی تبدیل می‌شود که از طریق بازخوردهای مربوط به موقعیت‌های متغیر، شکل می‌گیرد. بدین‌ترتیب، معلم، اطلاعات بدست آمده دربارهٔ شاگرد را برای انجام بهترین تخمینی که شرایط برای تطبیق دادن اجازه می‌دهند، مورد استفاده قرار می‌دهد. سپس معلم (مرد یا زن) هر تصمیمی را با بدست آوردن اطلاعات بیشتر درباره آثار و عواقب آن تداوم می‌بخشد. این امر نهایتاً مبنایی را برای تصمیمات بعدی فراهم می‌آورد.

برای کمک به معلمان در اجرای این راهبرد تدریس ـ یادگیری، طرح مزبور (با کمک گروههای کاری معلمان) چک‌لیست‌های مشاهده‌ای را برای کسب اطلاعات دربارهٔ نگرشها، توانایی‌ها و مفهومهای کودکان در خلال تعامل بهنجار بین معلم و شاگردان به وجود آورد. این طرح، همچنین رهنمودهای وسیعی را برای انتخاب فعالیتهای مناسب جهت کودکان در مراحل مختلف رشد عرضه کرد. اما این تمام جریان نبود، زیرا روشن بود که اگر استفاده‌کنندگان از این مواد، فرآیند تدریس ـ یادگیری را ـ که درواقع این مواد برای آن طراحی شده ـ درک نکرده باشند، کمک ناچیزی عایدشان خواهد شد. بنابراین، یک برنامهٔ عملی ضمن خدمت برای فرصت دادن (و برانگیختن) به معلمان شرکت‌کننده به منظور بحث پیرامون عقاید زیربنایی این راهبرد تدوین گردید. مطالب و موضوعات، طراحی و مواد لازم در قالب: علایم برای بحث، مطالعات موردی درباره کودکان، (ارائه از طریق فیلم‌های اسلاید) نمایش مشارکت کودکان در فعالیتهای مختلف که در آنها صحبت‌ها و اعمالشان چیزهایی دربارهٔ رشدشان می‌گوید، از طریق فیلم‌های ویدئویی، و نوارها و اسلایدهایی برای به تصویر کشیدن ایده‌های آنان فراهم گردید. محصولات این طرح تا حدی انتزاعی‌اند. هرچند موادی برای معلمان، هم به منظور مطالعهٔ ضمن خدمت و هم به منظور استفاده در کلاس وجود دارد، مهم‌ترین محصول عبارت است از تجربهٔ بحث کردن و درونی ساختن راهبرد تدریس ـ یادگیری.

هنگامی که ابعاد نه‌گانهٔ فوق در این راهبرد تدریس ـ یادگیری، (که به‌عنوان

محورِ طرح، پذیرفته شده) به کار گرفته می‌شوند، وضع آن چگونه خواهد شد؟

فلسفهٔ شاگرد مدارِ مستقر در قلب راهبرد تدریس ـ یادگیری، متضمن روشی برای رشد یادگیری است. لذا این راهبرد، در مقیاس وسیعی متضمن یادگیری شاگردان از راه فعالیت بوده، می‌پذیرد که دوام و محتوای فعالیتهای آنان از فردی به فرد دیگر متفاوت است. با این حال، یک نقش قوی برای معلم در کنترل او بر تصمیم‌گیری دربارهٔ محیط یادگیری در نظر گرفته می‌شود. شاگردان، یک انتخاب آزادانه را صورت نمی‌دهند، بلکه به‌وسیلهٔ معلم هدایت می‌شوند. همین‌طور، رشد عاطفی شاگردان در این راهبرد مهم است و بنابراین دامنهٔ هدفها وسیع می‌باشد. همان‌طور که از تأکید بر فردی کردن، قابل پیش‌بینی است، انتظارات کوتاه مدت برای شاگردان مختلف، متفاوت است؛ چیزی که تصور می‌شود با داشتن هدفهای کوتاه مدت یکسان برای کلیهٔ شاگردان، ناسازگار است. معلم در تعیین فعالیتها نیز نفوذ فراوانی دارد، اما کاملاً آزاد نیست. از این‌رو معلم (اعم از مرد یا زن) باید از منابع انتخاب شده استفاده کند. در تطبیق دادن فعالیتها با فردفرد شاگردان، او باید بازخورد تشخیصی را نیز به کار گیرد. نهایتاً در زمینه‌هایی که این راهبرد، معلم را به نحو آسان‌تری قادر به کشف اندیشه‌ها، احساسات و مهارتهای کودکان و بدست آوردن بازخورد موردنیازش برای اتخاذ تصمیمات می‌کند، روابط غیرسلسله مراتبی میان معلم و شاگرد را دربر می‌گیرد.

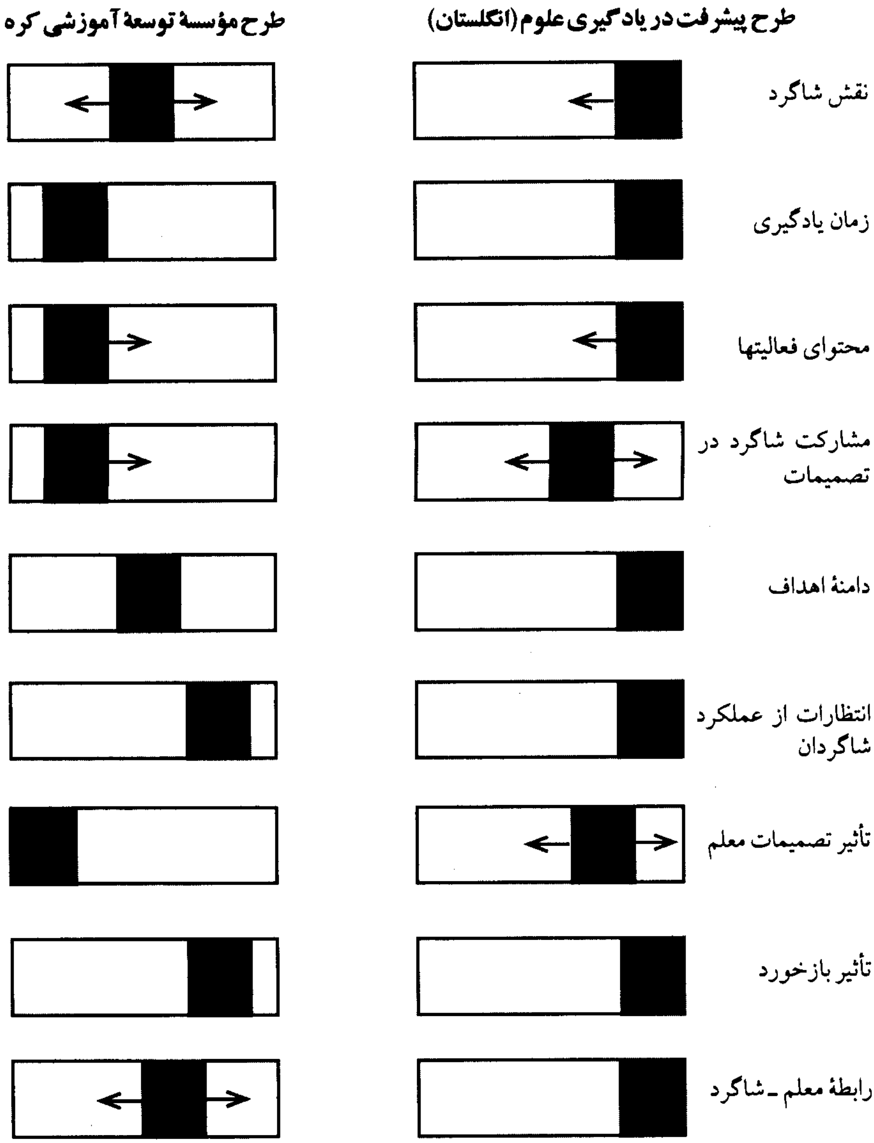
شکل شمارهٔ ۳ توصیف کلی فوق را در قالب نمودار مجسم می‌کند. در این نمودار، هر یک از ابعاد به صورت یک باند ارائه شده و محل برونداد تدریس ـ یادگیری روی آن باند، به‌وسیلهٔ یک مربع مشکی مشخص گردیده است. اگر ابعاد نه‌گانه به‌صورت عمودی، مقطّع شوند، نیمرخی از راهبرد مزبور بدست می‌آید. برای تفسیر این نیمرخ، اشاره به جدول شماره ۲ لازم است که در آن نقاط انتهایی و مرکزی معین شده بودند. نقاط میانی بین منتهی‌الیه‌ها و مرکز را می‌توان با الحاق، تفسیر کرد. البته این به هیچ‌وجه یک مقیاس فاصله‌ای نیست و هیچ‌گونه تفسیر کمّی نباید دربارهٔ موقعیت سطوحِ سایه خورده، انجام شود.

افزون بر این، شکل شماره ۳ نیمرخ راهبرد دیگری که مربوط به طرح

راهبردهای آموزشی مؤسسهٔ توسعهٔ آموزشی کره (که توسط لی در سمینار مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۹۷۶ ارائه شده است) است را هم نشان می‌دهد. بدون آنکه هیچ نوع نتیجه‌گیری توأم با قضاوتی درباره این دو راهبرد داشته باشیم، بدیهی است که این نیمرخها بسیار متفاوت هستند. آنها از لحاظ تأثیر بازخورد بسیار به‌هم شباهت دارند، اما از آنجا که این بازخورد در هر کدام از طرحها به طرق مختلفی به دست می‌آید، مثلاً از طریق مشاهدات معلم در طرح پیشرفت در یادگیری علوم (انگلستان) و یا از طریق آزمونهای تکوینی موجود در برنامه‌ای که توسط شاگردان در راهبرد مؤسسهٔ توسعهٔ آموزشی کره دنبال می‌شود، به هیچ‌گونه شباهت دیگری اشاره نمی‌کند.

اگر راهبردهای دیگر برای ترسیم نیمرخها به این صورت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته بودند، بدون تردید سطوح مختلفی از تشابه و تفاوت وجود داشت. به‌کارگیری مجموعهٔ مشترکی از ابعاد، مسلماً عواملی را که سبب تفاوت راهبردها می‌شوند، مشخص می‌کند. همان‌طور که پیشنهاد شده، این یک آغاز سودمند برای کشف این موضوع است که تفاوت توأم با هرکدام از ابعاد در تعیین بروندادها و لذا کشف حساس‌ترین متغیرها برای اجرای یک راهبرد معین مهم است.

مسائل دیگری هم هست که این توصیف چندبُعدی می‌تواند به روشن شدن آنها کمک کند. نیمرخهای تصویر شماره ۳ بیشتر، اهداف تهیه‌کنندگان طرح را نشان می‌دهد، تا آنچه در عمل به هنگام تلاش برای اجرای راهبرد حاصل می‌شود. وقتی که تغییرات کیفی صورت می‌گیرد، باید انتظار داشت که بین نظریه و عمل شکاف بیفتد. با این حال، آگاهی از چگونگی انعکاس یا عدم انعکاس اهداف در عمل، مهم است. اطلاعات بدست آمده از ارزیابی یک راهبرد در عمل را می‌توان در درون همان چارچوب چندبُعدی تفسیر کرد، این اطلاعات می‌تواند مقدار تبعیت وجوه ویژهٔ راهبرد از الگوی موردنظر را نیز مشخص کند. این نتایج، به لحاظ نظری، توجه ما را به کار مفیدی که باید صورت گیرد، جلب می‌کنند. در عمل، مناسب است که دلایل شکاف بین راهبرد مورد نظر و عمل، در محدودیتها و فشارهای خارج از کلاس و مدرسه، کشف شود.



شکل ۳. نیمرخهای مربوط به دو راهبردی که از توصیفهای چندبُعدی استفاده کرده‌اند.

هنگامی که مسائل اجرایی را مورد امعان‌نظر قرار می‌دهیم، به سوی ملاحظهٔ قلمرو وسیع‌تر اجتماع، نظام آموزشی و جامعه‌ای که در درون آن، برنامه‌ریزان درسی به اجرای تغییرات کلاسی می‌پردازند سوق می‌یابیم. نمونه‌هایی از نحوهٔ تغییر یک راهبرد در مرحله اجرایی را می‌توان در طرح پیشرفت در یادگیری علوم مشاهده کرد. منابع

مسائل اجرایی را تنها می‌توان به صورت فرضیه در نظر گرفت، زیرا آنها هنوز هم در دست مطالعه‌اند؛ اما حتی اگر آزمایشی هم باشند، تصوری را دربارهٔ نحوهٔ تأثیر عوامل خارجی بر یک راهبرد در حیطهٔ کلاس ارائه می‌دهند.

اشاعهٔ طرح پیشرفت در یادگیری علوم، متضمن شرکت معلمان در دوره‌هایی است که یا به‌وسیلهٔ گروه این طرح و یا به‌وسیلهٔ رهبران محلی ـ که خودشان یک دورهٔ مربوط به آماده‌سازی رهبران را که توسط تیم مرکزی اجرا شده، طی کرده‌اند ـ برگزار گردیده است. چون تعداد معلمانی که می‌توانند در دورهٔ برگزار شده توسط گروه، مشارکت داشته باشند، طبیعتاً محدود است (عمر ثابت طرح و داشتن تنها یک سال وقت برای کار اشاعه) بسیاری از معلمان از طریق یک واسطه به طرح دسترسی پیدا می‌کنند. این واسطه ممکن است دانشجوی تربیت معلم، رئیس یک مرکز تربیت معلم یا یکی از اعضای هستهٔ مشاوره‌ای ادارهٔ آموزش و پرورش محلی باشد. این رهبران محلی مجبور به اجرای دوره‌های نامبرده نیستند و تنها هنگامی در این امر شرکت می‌کنند که ببینند طرح، برای معلمان در موقعیت‌های محلی‌شان سودمند است. بنابراین، آنها عموماً در انتقال طرح به معلمان، بی‌طرف نیستند، بلکه، عالماً یا غیرعالماً، برجنبه‌هایی تأکید می‌ورزند که مقاصد خاصی را تأمین می‌کند. به‌عنوان مثال در انگلستان، معمولاً هیچ نوع امتحانی در پایان دوران تحصیلات ابتدایی وجود ندارد. یکی از نتایج این موضوع، علاقهٔ بسیار گسترده به انواع مدارکی است که باید در انتقال از دورهٔ ابتدایی به متوسطه دست به دست شود. بدیهی است که برخی از مقامات آموزش و پرورش محلی، چک‌لیستهای طرح پیشرفت در یادگیری علوم را فراهم‌کنندهٔ مدارکی تلقی کنند که باید از مدرسه‌ای به مدرسهٔ دیگر فرستاد شود. وقتی چنین باشد، گرایشی به تأکید بر استفاده از چک‌لیست‌ها برای تهیهٔ یک مدرک به وجود می‌آید، تأکیدی که اغلب به ضرر کاربرد تشخیصی آنهاست. در اینجا ما یکی از موارد تأثیر خارجی را ملاحظه می‌کنیم که با یکی از مسائل آمیخته با نظام آموزشی، تشدید شده و تا حدی طرح مزبور را تحریف می‌کند، به‌طوری که راهبرد آن‌طور که مورد نظر بوده اجرا نمی‌شود.

مورد دیگر از نحوهٔ واکنش برخی از معلمان در قبال اهمیت مساوی قائل شدن برای هدفهای عاطفی و هدفهای شناختی و به‌عنوان بروندادهای تجارب کلاسی،

سرچشمه می‌گیرد. هرچند بسیاری معتقدند که دامنهٔ کامل هدفها سودمند است، اما کسانی هم هستند که مدعی‌اند تنها برای هدفهای شناختی فرصت داریم. کشف دلایل این ادعا، روشن می‌کند که انتظاراتِ والدین این است که کودکان باید به سطح خاصی از کارآیی در مهارتها برسند که آنها را قادر به پیدا کردن شغل نماید. از طرف دیگر معلمان غالباً هدف از کار خودشان را آماده کردن بچه‌ها برای «زندگی» می‌دانند، نه حتماً برای «تحصیل یک زندگی». این دیدگاههای متضاد دربارهٔ هدف آموزش و پرورش درمیان بخشهای مختلف جامعه، مسائلی را برای معلمان ایجاد می‌کند. ابداع‌کنندگان برنامهٔ درسی بر توجه بیشتر به پرورش «تمامیت وجودی کودک» تأکید می‌ورزند، اما والدین و استخدام‌کنندگان بر انتقال هرچه سریع‌تر مهارتها اصرار دارند و معلمان در این زمینه با یک معما مواجه‌اند. تا زمانی که آنها با اهداف طرح پیشرفت در یادگیری علوم موافق‌اند باید نسبت به تقاضاهای والدین و عموم مردم، حساس باشند. نتیجتاً گاهی اوقات آنها به سوی اجرای تفسیر خاصی از راهبرد طرح پیشرفت در یادگیری علوم که بیانگر نوعی سازش است، سوق می‌یابند.

این مسائل به ماهیت راهبرد طرح نامبرده و نظام آموزشی‌ای که در آن عمل می‌کند مربوط است. در این محدوده آنها بی‌نظیرند، با این وجود، رونوشتهای آنها را می‌توان در مسائل اجرایی طرحهای دیگر و در سایر زمینه‌های آموزشی پیدا کرد. نتیجهٔ غیرقابل اجتناب این است که در مطالعه و بررسی تدریس برای پیداکردن راه تحقق انواع معین پیشرفت در شاگردان، باید هم عوامل درونی و هم عوامل بیرونی کلاس و مدرسه باهم مدنظر قرارگیرند.

هرچند هارلن در فصل پیش بر کلاس، به‌عنوان محل انجام فعالیتهای تربیتی، خیلی تأکید داشت، اما در پاراگرافهای نهایی به این موضوع اعتراف کرد که نیروهای خارج از کلاس هم می‌توانند از قدرت اثرگذاری زیادی برخوردار باشند. لوین، در فصل بعدی، با زیرمیکروسکوپ گذاشتن رابطهٔ بین مدرسه و جامعه، از این نکته یک نتیجهٔ منطقی می‌گیرد. او نه تنها چگونگی برخورد نیروهای خارجی با آموزش و پرورش (که تصور می‌شد با آن برخوردی ندارند) را نشان می‌دهد، بلکه عدم برخورد نیروهای دیگر با آموزش و پرورش (که تصور می‌شود با آن برخورد دارند) را نیز می‌نمایاند.

در این راستا، او به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا می‌توان انتظار داشت که نظام آموزش و پرورش، وسیلهٔ مناسبی برای اصلاحات اجتماعی باشد یا خیر. بحثهای او که با شواهدی از سرگذشت ملل در حال توسعه، تأیید می‌شود، متقاعدکننده است. پیام لوین برای کسانی که نظام آموزش و پرورش را واجد قدرت بزرگی برای اصلاحات می‌دانند، اگر ناخوشایند نباشد، چیزی نیست. این پیام برای کسانی که آموزش و پرورش را با دید محافظه‌کارانه‌ای می‌نگرند نیز دلخوشی بی‌مزه‌ای خواهد بود. بحث و استدلال لوین، او را به این نتیجه‌گیری رهنمون می‌سازد که هرچند بعید است نظام آموزش و پرورش بتواند اصلاحات اجتماعی عمده‌ای ایجاد کند، با این حال در قبال کمک به تأیید بی‌عدالتی‌های اجتماعی موجود، مسئول است.

اگر بخواهیم حد وسط را بگیریم، می‌توانیم بگوییم که این دیدگاه برای برنامه‌ریزان مهیّج و برانگیزنده است.

فصل چهارم

برنامه‌ریزی کیفی: دیدگاهی گسترده

اچ.ام.لوین

جریان برنامه‌ریزی آموزشی، اصولاً تبلور خوش‌بینی است. این جریان، نمایانگر اعتقاد به پیروزی عقل و دانش بر عوامل «نامعقولی» است که جریان تاریخ را مشخص کرده‌اند. زیرا فرض براین است که تغییرات اجتماعی را می‌توان با تشکیل سازمانهای هدفمندی که توسط افراد حرفه‌ایِ تعلیم‌یافته و متعهد به دورنمای مشترکی از آیندهٔ جامعه هدایت می‌شوند، برنامه‌ریزی و اداره کرد. بنابراین عمل برنامه‌ریزی در طراحی مؤسسات موردنظر، پیش‌بینی نیازهای مالی آنها، انتخاب و تربیت کارکنان مربوطه و ارزیابی عملکردهای سازمانی‌شان در تأمین هدفهای درنظر گرفته شده برای آنها مفید و سودمند است. بدین‌ترتیب، آرایش اولیهٔ مدارس، که بعدها منتهی به دوره‌های برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی گردید، پاسخ خوش‌بینانه‌ای را به مسائل اجتماعی عمیقاً ریشه‌دار از قبیل فقر، تعصب و ظلم سیاسی ارائه می‌کند.

هرچند خوش‌بینی عرفی، ممکن است کیفیت پسندیده‌ای باشد، اما لزوماً با شواهدی که از طریق بررسی بی‌طرفانهٔ واقعیت به دست می‌آید، مطابق نیست. به‌عنوان مثال، حتی تلاشهای دسته‌جمعی برای استفاده از نظام آموزشی در محو فقر یا کاهش نابرابری‌ها موفقیت کمی را نشان می‌دهد (کارنوی و لوین، ۱۹۷۶). برای این نظریه که مدارس می‌توانند به‌عنوان یک نیروی قدرتمند برای محو ظلم و تعصب عمل کنند نیز هیچ‌گونه تأییدی در دست نیست. درواقع، مروری بر پیشرفت تاریخی آموزش

و پرورش در بسیاری از جوامع به نقشی اشاره می‌کند که کاملاً با چشم‌انداز عالی آن مغایرت دارد (کارنوی، ۱۹۷۴؛ باولز و جینتیس، ۱۹۷۶). این موضوع نشان می‌دهد که نظامهای ملیِ آموزش همگانی، عمدتاً پاسخی به نیاز سرمایه‌داران به توسعهٔ نیروی کار ساکت و اجتماعی برای نظام کارخانه‌ای در حال ظهور بوده است (باولز و جینتیس، ۱۹۷۶). همین‌طور، این نظامها پاسخی به نیاز قدرتهای استعماری به توسعهٔ اقتصادی، فرهنگی و سیاسی مستعمره‌های سودمندی بودند که در راستای احتیاجات جوامع مسلط هدایت می‌شدند (کارنوی، ۱۹۷۴).

در گذشته، کار برنامه‌ریزی آموزشی عمدتاً یک کار کمّی بود. برمبنای این فرض که توسعهٔ کمّی نظام آموزشی برای وحدت ملی و توسعهٔ اقتصادی، سیاسی و اجتماعی لازم است، برنامه‌ریزان به کارکردهایی از قبیل مکانهای مناسب برای ساختمان مدرسه، نام‌نویسی‌های پیش‌بینی شده (و مطلوب) در سطوح مختلف و در میان مدارس گوناگون، ستادی‌کردن طرحها برای مدارس، فنون آموزشی متناوب و پیامدهای آنها در توسعهٔ نام‌نویسی، و هزینه‌ها و نیازمندی‌های مالی مربوط به توسعهٔ آموزشی توجه داشته‌اند. اما به‌رغم افزایش امکان دسترسی مردم به آموزش و پرورش، وقایع سالهای اخیر، نمایانگر فزونی «تحصیل‌کرده‌ها» نسبت به فرصتهای شغلی و عدم موفقیت قطعی در محو مسائلی از قبیل فقر بوده است (سازمان بین‌المللی کار، ۱۹۷۶؛ کارنوی و لوین، ۱۹۷۶). از این‌رو، چرخشی از تأکید بر برنامه‌ریزی آموزشی کمّی به اصلاحات آموزشی و برنامه‌ریزی و تغییر آموزشی «کیفی» صورت گرفته است. به‌طور مشخص، عنوان گردیده است که تأثیر برجستهٔ آموزش و پرورش در برابر ساختن فرصتهای زندگی، مستلزم اصلاحاتی از این قبیل است: منابع آموزشی جبرانی برای فقر (هانت، ۱۹۶۹)؛ وحدت نژادی و اجتماعی ـ اقتصادی مدارس (کمیسیون حقوق مدنی ایالات متحده، ۱۹۷۵)؛ تغییر برنامهٔ درسی در راستای یادگیری تسلط‌یاب یا روشهای دیگری که بر توسعهٔ نسبتاً مساوی‌تر مهارتها در نسل جوان تأکید دارد (بلوک، ۱۹۷۱)؛ و آموزش مادام‌العمر یا تکراری برای کمک به جوانان و بزرگسالان در ورود به نظام آموزشی و ترک آن مطابق نیازهای پیشرفت شخصی و شغلی‌شان (فاور و دیگران، ۱۹۷۲).

در این فصل من می‌خواهم مفروضات و منطق این الگوی برنامه‌ریزی را با

دیدگاه دیگری دربارهٔ بخش آموزش و پرورش مقایسه کنم تا از این رهگذر، تفاوتها روشن شود و دلالتهای آن برای برنامه‌ریزی آموزشی کیفی مشخص گردد. به‌طورکلی، استدلال خواهم کرد که مفروضات ضمنیِ زیربنایی عمل برنامه‌ریزی آموزشی با واقعیات اجتماعی‌ای که با آن مواجهیم، تعارض دارد و به همین خاطر باید نسبت به ادعاهای بزرگی که تحت عنوان «برنامه‌ریزی آموزشی کیفی» مطرح می‌شود، به دیدهٔ تردید نگریست. درواقع، من با فرضیه‌های ذیل نتیجه‌گیری خواهم کرد:

هنگامی که برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی به سوی ویژگی‌های متغیر جامعه‌ای هدایت می‌شود که از کارکرد و ساختار اساسی سیاسی، اقتصادی و اجتماعی آن جامعه نشأت گرفته است، اصلاحات و برنامه‌های آموزشی در تحقق هدفهای بیان شده‌شان شکست خواهند خورد.

در قسمت‌های بعد، من دیدگاه جامعی در باب موقعیت و بخش آموزش و پرورش، ارائه و دلالتهای آن را برای اصلاحات و برنامه‌ریزی آموزشی بیان خواهم کرد. در نهایت، دلالتهای این تفاوتها را برای تغییر آموزشی کیفی برخواهم شمرد.

الف ـ موقعیت آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی آموزشی

برای درک مفهوم برنامه‌ریزی آموزشی کیفی، فهم جریان کار بخش آموزش و پرورش ضرورت دارد. از این‌رو، من توصیف فشرده‌ای از بخش آموزش و پرورش و ماهیت جایگاه آن ارائه و بیان می‌دارم که چگونه می‌توان اصلاحات و برنامه‌ریزی آموزشی را برای اصلاح عملیات نظام آموزشی اجرا کرد.

شکل ۴ توصیفی طرح‌واره‌ای از بخش آموزش و پرورش به نمایش می‌گذارد. نمونه‌های گوناگونی از این توصیف اساسی برای بررسی مسائلی از این قبیل به کار رفته است: حسابرسی آموزشی (لوین، ۱۹۷۴)، نتایج افزایش هزینه‌های آموزشی (کارنوی و لوین، ۱۹۷۶، فصل ۶)؛ و حدود اصلاحات آموزشی (کارنوی و لوین، ۱۹۷۶؛ فصول ۱ و ۲). هدف از ارائه این نمودار، نشان دادن روابط میان عناوین مختلفی است که هم موقعیت نظام‌آموزشی ملی و هم عملکرد موجود در داخل آن را توضیح می‌دهد.

جعبه‌های پایین در شکل ۴ جنبه‌های مختلف بخش آموزش و پرورش ملی را

توصیف می کند، در صورتی که دو جعبهٔ بالا دو نوع نیرو برای اصلاح عملیات آن نظام را نشان می‌دهد. اجازه بدهید تا ابتدا به بررسی ویژگی‌ها و فعالیتهای بخش آموزش و پرورش بپردازیم. ابتدا باید با توجه به این موضوع شروع کنیم که بخش آموزش و پرورش را نمی‌توان جدای از جامعه‌ای که آن را احاطه کرده است در نظر گرفت. شکل نظام آموزشی و هدفهایی که برای آن درنظر گرفته شده است، منعکس‌کنندهٔ جامعهٔ دربرگیرندهٔ آن (۱)[۱] و ویژگی‌های بی‌همتای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و مذهبی و نیز سوابق تاریخی آن جامعه هستند. احتمالاً جامعه، یک نظام آموزشی را به منظور تولید بروندادهای اجتماعی تقویت و تضمین می کند(۶) که ظاهراً توسط بخش آموزش و پرورش تولید می گردند. این نتایج می توانند دربرگیرندهٔ عواملی از این قبیل باشند: افزایش در بهره‌وری و درونداد، آمادگی شغلی مناسب، رفتار سیاسی صحیح، ادبیات، موفقیت‌های فرهنگی و جز آن.

نتایج مزبور می‌توانند شامل تلقین ویژگی‌های یک نوع شخصیت نیز باشد؛ ویژگی‌هایی مانند تمایلات رقابت‌طلبانه و گرایش به صرف‌نظر کردن از کنترل بر جریان و نتیجهٔ فعالیتهای خود که به نظر می‌رسد هستهٔ مرکزی جدیدترین پیشرفتهای صنعتی است (اینکلز و اسمیت، ۱۹۷۴؛ باولز و جینتیس، ۱۹۷۵). البته، این بروندادهای اجتماعی(۶) مبنایی را برای بازسازی جامعه از نسلی به نسل دیگر فراهم می‌آورند. از این‌رو شکل ۴ در پایین، یک فلش برگردان دارد که حاکی از انتقال ویژگی‌هایی است که در نهایت از جریان آموزشی و بازخورد به جامعه نشأت می گیرند(۱).

اما بخش آموزش و پرورش چگونه دربازسازی این ویژگی‌ها عمل می کند؟ به‌طور کلی این کار از طریق یک رشته جریاناتی صورت می گیرد که به‌وسیلهٔ جامعه، به‌طور نسبتاً دقیقی به کار انداخته شده و به حرکت درمی‌آیند. جامعه می تواند خطوط اساسی فرآیند آموزشی را هم از طریق تعیین جایگاه قوانینی که به‌وسیلهٔ عملکردها و هدفهای کلی بخش آموزش و پرورش مشخص می‌شود و هم از طریق تهیه و تدارک بودجه، برای منابع آموزشی که برای اجرای این فرآیند به کار خواهد رفت، ترسیم کند.

---

۱. منظور از این شماره‌ها، شمارهٔ جعبه‌هایی است که در شکل ۴ مشاهده می‌شود.

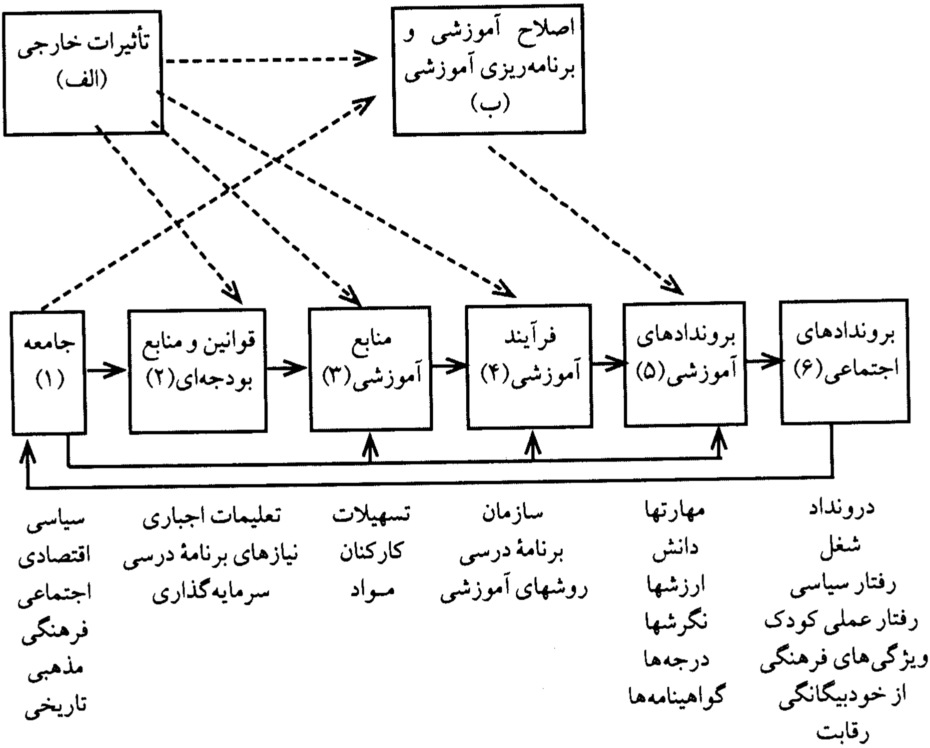
این قوانین، مشتمل بر احکامی است که برنامهٔ درسی موردنیاز، استانداردهای مجاز برای سطوح و انواع مؤسسات ملی، سنین تعلیمات اجباری و جز آن را توصیف می‌کند. البته، قوانین و بودجه‌ها باید به مجموعه‌ای از منابع و فعالیتهایی که می‌توانند اهداف جامعه را جامه‌عمل بپوشاند، برگردانده شود. سپس از طریق بازارهای آموزشی مختلف، بودجه برای تأمین معلمان، مدیران، تسهیلات، مواد و غیره به کار گرفته می‌شود(۳). حتی باید توجه داشت که دانش و ارزشی که مبیّن ویژگی‌های مربیان است، از تربیت و تجارب خود آنها به‌عنوان اعضای جامعه سرچشمه می‌گیرد. آنها مایلند که از ویژگی‌های بزرگسال موفق و نیز قوانینِ موفقیت، برداشت و تفسیر خاص خودشان را داشته باشند. آنها دربارهٔ برخورداری یا عدم برخورداری کودکان از «استعدادهای بالقوه» دیدگاه معینی دارند. بعلاوه، آنها طبعاً از قابل قبول یا غیرقابل قبول‌بودن اندیشه‌ها در کلاس نیز فهم روشنی دارند. آنها از این موضوع که کدامیک از انواع ارزشها و تفسیرهای سیاسی از مدارس کنار گذاشته و کدامیک قابل قبول یا آمرانه هستند، آگاه می‌باشند. آنها به‌میزان وابستگی امنیت شغلی‌شان به ارائه نظرات «صحیح» نیز واقف‌اند. این واقعیت که دولت، تربیت و انتخاب معلمان را تعیین می‌کند، مطمئناً قدرت جامعه را در تعیین حدود توانایی‌های معلمان و سایر کارکنان برای مبارزه با مؤسسات موجود تقویت می‌نماید.

گام بعدی بخش آموزش و پرورش (۴) شامل سازماندهی این منابع در خود فرآیند آموزشی است. به‌طورکلی، این فرآیند را می‌توان به‌عنوان قوهٔ محرکهٔ تعاملهای مشخص میان تعداد معینی از دانش‌آموزان و مربیان با یک برنامهٔ درسی معین و مجموعه‌ای از مواد آموزشی توصیف کرد. معمولاً، واحد اولیهٔ سازمان، کلاس است با حدود ۲۵ دانش‌آموز یا بیشتر و یک معلم که از یک ترتیب نسبتاً ثابت مطالعاتی تبعیت می‌کنند. این ترتیب به صورت منظم و سازمان یافته، همراه با پاداشهایی برای موفقیت در ارتقا به سطوح بالا و مجازات برای شکست و مردودی همراه است. دانش‌آموزان عموماً در هر سطحی، طبق سن و «توانایی‌های اندازه‌گیری شده» یا زمینهٔ اجتماعی ـ اقتصادی بالفعل گروه‌بندی می‌شوند (هر دوی اینها کاملاً به هم مربوط‌اند، زیرا دانش‌آموزان متعلق به طبقات عالی اجتماعی، برتری‌ها و امتیازاتی دارند که هنگام تشخیص طبیعی توانایی‌های تربیتی آنان، ظاهر می‌شود). براساس نیل به شرایط خاصی

که در عملکردهای امتحانی یا تشخیص‌های معلم منعکس می‌شود، افراد برای مطالعهٔ بیشتر، واجد یا فاقد صلاحیت شناخته می‌شوند. کسانی که عملکرد ضعیفی داشته باشند، باید نظام آموزشی را ترک و موقعیت‌های شغلی نسبتاً پایینی را اشغال کنند و با فقدان نسبی فرصتها مواجه شوند، اما کسانی که به بالاترین مدارج در نظام آموزشی دست پیدا می‌کنند، نهایتاً تمایل به اشغال بالاترین نقش‌های شغلی خواهند داشت. اما این ویژگی‌های اخیر فارغ‌التحصیلان یا تارک‌التحصیلان، بروندادهای اجتماعی(۶) قابل مشاهده‌ای را ارائه می‌کند، زیرا آنها مایل‌اند هم از لحاظ زمانی و هم از لحاظ مکانی، از موقعیت آموزشی فاصله بگیرند. بعلاوه، آثار قابل مشاهدهٔ فرآیند آموزشی، همان بروندادهای مستقیم (۵) هستند، مانند مدارج، گواهینامه‌ها، مهارتها، اطلاعات، ارزشها و نگرشهایی که به دانش‌آموزان تلقین می‌شوند. این آثار را می‌توان حداقل به صورت محدود، با مشاهدهٔ «آثار»، مشخص و اندازه‌گیری کرد. احتمالاً این آثار به بروندادهای اجتماعی (۶) که بخش آموزش و پرورش آنها را فراهم کرده و در نتیجه، جامعه را توصیف خواهد کرد (۱) برگردانده می‌شود.

حتی فرآیند آموزشی (۴) و بروندادهای آموزشی (۵) هم کاملاً وابسته به جامعه می‌باشند. به‌عنوان مثال، قوانین و ترتیبات سیاسی، که برنامهٔ درسی و سازمان مدارس را تعیین می‌کنند، به میزان قابل ملاحظه‌ای از جامعهٔ بزرگتر اقتباس می‌شوند تا از قضاوتهای حرفه‌ای مربیان. البته، به میزانی که مربیان، محصول حکومتهای خودشان هستند، قضاوتهای آنها ممکن است در تضاد جدی با قضاوتهای رهبران سیاسی‌شان نباشد. بعلاوه، از آنجا که بروندادهای آموزشیِ توصیف شده (۵)، طبق نتایج اکثر مطالعات آماری (کلمن، ۱۹۶۶؛ ثورندایک، ۱۹۷۵) عمدتاً به‌وسیلهٔ عوامل خارج از مدرسه تعیین می‌شوند، توزیعها و سطوح بروندادهای آموزشی از قبیل مهارتها، اطلاعات و دیگر ویژگی‌ها قویاً تحت تأثیر عوامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی‌ای قرار خواهد گرفت که زمینه‌های خانوادگی و تجارب خارج از مدرسهٔ دانش‌آموزان را تعیین و توصیف می‌کنند.

نتیجه‌گیری سودمندی که می‌توان از توصیف بخش آموزش و پرورش داشت این است که مطابقت زیادی بین سازمان و فعالیتهای بخش آموزش و پرورش و جامعه



شکل ۴. دیدگاهی دربارهٔ بخش آموزش و پرورش و جایگاه آن

وجود دارد. این مطلب در شکل ۴ با فلشهایی که از جامعه به سمت هرکدام از گامهای آن جریان، ترسیم شده مشخص گردیده است. لذا تعجبی ندارد اگر می‌بینیم که مدارس به اندازهٔ کارخانه‌ها رقابت‌آمیزند و دانش‌آموزان هم درست مانند کارگرانی که برای دستمزد و اشتغال ثابت زحمت می‌کشند، مایل به کار کردن برای پاداشهای خارجی از قبیل درجات و ارتقا هستند تا بدست آوردن رضایت خاطر از انجام تکالیفشان (بهن و دیگران، ۱۹۷۴؛ باولز و جینتیس، ۱۹۷۵). میزان اهمیت عملکرد مدرسه و کار به اندازهٔ مقدار پاداشی است که می‌توان به دست آورد (این پاداش خارج از فعالیت است) تا رضایتی که از راه خلق چیزی حاصل گردد که تصور می‌شود در حد خودش ارزشمند است.

این بدان معنا نیست که نظام آموزشی هیچ‌گونه حیاتی مخصوص خودش ندارد. مطمئناً این نظام از نوعی استقلال برخوردار است. اما این استقلال، به میزان قابل ملاحظه‌ای، در تقاضاهای مربیان برای حقوق و شرایط کاری بهتر تجلّی می‌یابد تا

تلاش برای بهبود نظام آموزشی که به اصلاح و بازسازی جامعهٔ موجود منتهی گردد. درست مانند سایر گروههایی که در جامعه برای بهبود بخشیدن به رفاه خودشان به سازماندهی می‌پردازند، معلمان و سایر کارکنان آموزشی هم چنین می‌کنند. با اینکه تقاضاهای آنها اغلب با دفاع از بهبود شرایط آموزشی و مزایای تغییر اجتماعی، اظهار می‌شود، ساز و کارهای موردنظر، به احتمال زیادتر به «اصلاحاتی» از قبیل حقوق بیشتر و کلاسهای کوچکتر ـ با اندک تغییر مؤثری در فرآیند آموزشی ـ نیازمندند.

به‌طور خلاصه، نظام آموزشی در این الگو به‌عنوان یک نهاد رسمیِ مهم ترسیم می‌گردد که توسط دولت برای بازسازی جامعه به کار انداخته می‌شود. بدین‌ترتیب، کارکردها و بروندادهای آن گرایش به تطابق با کارکردها و بروندادهای جامعهٔ بزرگتر دارند. نه تنها ویژگی‌های رسمی این نهاد توسط جامعه معیّن می‌گردد، بلکه ابعاد رسمی که در ارزشها، دانایی‌ها و شخصیت‌های کارکنان تبلور می‌یابند نیز در چارچوب فرهنگ مسلط و نافذ جامعه القا می‌گردند. بدین‌ترتیب، تعجبی ندارد اگر می‌بینیم در جامعه‌ای که در آن نابرابری، یک بیماری بومی است، مدارس، نیروی مسلطی را برای کاهش نابرابری عرضه نمی‌کنند، زیرا میزان نابرابری، نتیجهٔ مستقیم طرز کار نهادهای اقتصادی و سیاسی آن است تا مدارس. درواقع، هرچند نتایج نظام آموزشی نابرابرند، اما هرگز نباید نابرابرتر از نتایج نهادهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی جامعه‌ای که نظام آموزشی را احاطه کرده است، تلقی شوند.[1]

ب ـ برنامه‌ریزی و اصلاح آموزشی

اگر این توصیف از طرزکار نظام آموزشی به‌عنوان انعکاسی از جامعه، توصیف صحیحی باشد، برنامه‌ریزی و اصلاح آموزشی چگونه می‌تواند ماهیت و طرز کار بخش

---

۱. مقیاسهای مشابه نابرابری برای سالهای قابل مقایسه روی توزیع آموزش و پرورش و توزیع درونداد در بسیاری از کشورها سهل‌الوصول نیستند، هرچند آنها را می‌توان براساس داده‌های موجود محاسبه کرد. یافته‌های کتوال (۱۹۷۵) روی توزیع آموزش و پرورش در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعهٔ اقتصادی (OECD) را با داده‌های ارائه شده به‌وسیلهٔ جین (۱۹۷۵) روی توزیع داده‌ها و تغییرات آن برای همان کشورها مقایسه کنید.

آموزش و پرورش را برای ایجاد تغییرات لازم در عملکرد جامعه اصلاح کند؟ شکل ۴ دوکانون قدرت را برای تغییر نشان می‌دهد که اغلب برنظام آموزشی تسلط دارند: تأثیرات خارجی (الف) و قدرت‌های اصلاح آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی(ب). کانونی از قدرتهای دیگر هم وجود دارد که در نمودار مزبور معرفی نشده است و آن تضادهای درونی است که در جریان بازسازی ظهور می‌کنند. چون این قدرتها در جای دیگر مورد بحث قرار گرفته‌اند (کارنوی و لوین، ۱۹۷۶، فصل ۳ـ۱) از ذکر مجدد آنها در اینجا خودداری می‌شود. اما مهم این است که توجه داشته باشیم تغییر به واسطهٔ تضاد درونی، به اندازهٔ تغییری که به مثابهٔ واکنشی در مقابل موانع موجود برسرراه جریان بازسازی صورت می‌گیرد، برنامه‌ریزی شده و هدفدار نیست (لوین و کارنوی، ۱۹۷۶، فصل ۳؛ لوین، ۱۹۷۶).

تأثیرات خارجی (الف) تأثیراتی هستند که به خارج از جامعه یعنی به سایر ملتها مربوط می‌شوند. در کشورهای درحال توسعه، این تأثیرات مشخصاً می‌توانند منعکس‌کنندهٔ تأثیر روابط استعماری باشند که از طریق آن فرهنگ و نیازهای اقتصادی و سیاسی جامعهٔ مسلط (درگذشته) ویژگی‌های اجتماعی و سیاسی جامعهٔ وابسته را تعیین می‌کرد (کارنوی، ۱۹۷۴؛ سانکل، ۱۹۷۳). همان‌طور که فلش ترسیم شده از این تأثیرات خارجی (الف) به جامعه (۱) نشان می‌دهد، این عوامل می‌توانند از طریق الگوی توسعه که در اثر روابط با کشورهای دیگر به وجود آمده است، بر شکل‌دهی جامعه و مؤسسات وابسته به آن تأثیر عمیقی داشته باشند. همین الگوهای تاریخی وابستگی می‌توانند از راه تقویت انواع معین فعالیت و مالکیت اقتصادی و با انتقال هماهنگ فناوری و ارزشها از جامعهٔ مسلط به جامعهٔ وابسته، ماهیت اقتصاد را تعیین کنند. مؤسسات سیاسی، فرهنگی، مذهبی و اجتماعی نیز می‌توانند به‌وسیلهٔ این رابطهٔ وابسته، تغییر شکل دهند و همهٔ اینها ممکن است در راستای بازسازی جامعه و هماهنگ با تغییراتی که در آن به‌وقوع پیوسته است، عملکرد نظام آموزشی را در معرض تغییر قرار دهند.

البته سایر ملتها و شرکتهایی مانند شرکتهای چندملیتی نیز می‌توانند برخی از جریانات آموزشی را مستقیماً و به میزانی که منابع بودجه‌ای، کارکنان و فنون آموزشی از کشورهای مسلط به کشورهای وابسته منتقل می‌شوند، تحت تأثیر قرار دهند. به‌عنوان

مثال، تعدادی از کشورهای خیلی توسعه یافته برای استفاده از تلویزیون و رادیوی آموزشی، وامها و کمکهای بلاعوض در اختیار کشورهای در حال توسعه قرار داده‌اند. کاربردهای فنی ابزارها و وسایل، برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی، اغلب به کارکنانی که از کشورهای پیشرفته جلب شده‌اند، سپرده می‌شود. حتی کارکنان محلی نیز عموماً در کشور پیشرفته و یا توسط نمایندگان آن تربیت می‌شوند (اشرام و دیگران، ۱۹۷۶؛ علوم آموزشی، ۱۹۷۵). علت نشان دادن این روابط با فلشهای شکسته، تأکید بر این موضوع است که تأثیرات آموزشی مزبور درواقع، راههای دیگری هستند که به وجود یک رابطهٔ ابتدایی بسیار نافذتر بین این کشورهای خارجی و حکومت جامعهٔ تحت سلطه وابسته‌اند. بدین معنا که این کمک و مساعدت آموزشی در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه تأیید همه‌جانبهٔ مؤسسات و جریانات جامعهٔ مسلط را توسط جامعهٔ وابسته منعکس می‌کند. درواقع، همین جوامعی که کمک و تأثیر آموزشی را فراهم می‌آورند، همزمان از طریق سرمایه‌گذاری‌های خارجی (وسیع) و سلطهٔ سیاسی، راه توسعهٔ فنی و اجتماعی آنها را زیرنفوذ خود می‌گیرند.

این نوع برداشت از موقعیت نظام آموزشی، توجه ما را به مسئله اصلاح و برنامه‌ریزی آموزشی (ب) و مشخصاً نقش آن در بهبود کارکرد نظام آموزشی جلب می‌نماید و این موضوع را نشان می‌دهد که جامعه نیز از طریق تغییر در بروندادهای آموزشی(۵) و بروندادهای اجتماعی(۶) دستخوش تغییر می‌گردد. به‌طورکلی، کار اصلاح و برنامه‌ریزی آموزشی می‌تواند از دو منبع سرچشمه بگیرد: یکی از تأثیرات خارجی سایر کشورها و دیگری از بخشی از خود جامعه. با این حال، معمولاً اصلاح‌طلبان و برنامه‌ریزان آموزشی نمایندهٔ جامعه نیستند، زیرا دید آنها از آیندهٔ جامعه که برنامه‌ریزی و اصلاح آموزشی به سوی آن سوق داده می‌شود لزوماً با ویژگی‌های موجود در آن جامعه مطابقت ندارد. درواقع، این منطق اساسی برای اصلاح و برنامه‌ریزی توأم با آن است. از این رو، خط نقطه‌چین از جامعه(۱) به عمل اصلاح و برنامه‌ریزی آموزشی (ب) تنها در صورتی مناسب است که کارکردهای اصلاح و برنامه‌ریزی با نیازهای مربوط به بازسازی جامعه مطابقت داشته باشند. اصلاحاتی که کارآیی نظام آموزشی را افزایش می‌دهند احتمالاً برای این طبقه‌بندی مناسب‌اند، اما اصلاحاتی که

برای بهبود کارکردها و ویژگی‌های جامعه (همچون کاهش فقر و نابرابری‌ها) صورت می‌گیرند، با نیازهای مربوط به بازسازی (واکنشی) جامعه مغایرت دارند.[1]

این تمایز را می‌توان در رابطه با تأثیرات خارجی و ارتباط آنها با اصلاح آموزشی هم ترسیم کرد. تنها در مواردی که تأثیرات خارجی، نشان‌دهندهٔ عوامل قدرتمندی است که در تغییر جامعه دخالت دارند، نقش مشابهی در ایجاد اصلاح آموزشی و نیازهای برنامه‌ریزی همراه با آن منعکس می‌گردد. اما در بسیاری از موارد، هیچ‌گونه تأثیر خارجی وجود ندارد، اگر هم باشد در صورتی برنامه‌ریزی و اصلاح تشویق می‌شود که کارآیی بخش آموزش و پرورش را در بازسازی جامعه افزایش دهد نه تبدیل آن به بخشی که از لحاظ کیفی «برتر» است. درواقع، دلایل زیادی وجود دارد که گفته شود تلاشهای بین‌المللی برای افزایش مشارکت آموزشی یا توسعهٔ کمّی شناخته شده بیشتر در جهت فراهم آوردن نیروی کار آزمودهٔ ارزان و قابل استثمار برای سرمایه‌گذاران خارجی و حامیان سلطه‌جوی آنهاست تا اصلاح توزیع فرصتها و درآمدها. مروری بر اطلاعات تاریخی دربارهٔ توزیع درآمد نشان می‌دهد که در سه دههٔ گذشته، به‌رغم توسعهٔ دامنه‌دار فرصتها و امکانات تحصیلی، اصلاحات اندکی در درون ملتها صورت گرفته است (جین، ۱۹۷۵). درواقع، شواهد تازه نشان می‌دهد که میان درآمد ملی کشورهای در حال توسعه به موازات افزایش سطح متوسط آموزش و پرورش، تفاوت کلی و وسیعی وجود دارد.[2]

از این‌رو کاربرد اصلاح آموزشی و نیازهای برنامه‌ریزی ملازم با آن، در جهت بهبود عملکرد نظام آموزشی و تغییر جامعه، گرایش به فعالیتی دارد که طبعاً به‌وسیلهٔ

---

۱. نگاه کنید به توزیع ارائه شده توسط آندره‌گرز (۱۹۶۸) بین اصلاحات اصلاح‌طلبان و غیراصلاح‌طلبان و دلالتهای آنها.

۲. یکی از بهترین موارد مستند در این رابطه برزیل است، که در آن نابرابری‌های درآمد، به‌رغم رشد اقتصادی واقعی و توسعهٔ آموزشی، بالا رفته است. (نگاه کنید به فیشلو (۱۹۷۲) و کارنوی (۱۹۷۴)) من هیچ مطالعه‌ای را نمی‌شناسم که یک رابطهٔ مثبت میان افزایش امکان دسترسی به تحصیلات و کیفیت بهتر توزیع درآمد را نشان بدهد. توجه به این نکته جالب است که حتی خوش‌بینانه‌ترین مطالعات هم در مورد این رابطه می‌گوید که افزایشی در سطح متوسط تحصیلات یک جامعه... «نمی‌تواند اثرات جانبی خطرناکی را که به آن نسبت داده‌اند (یعنی بدتر کردن اختلاف توزیع درآمد) در برداشته باشد.» (مارین و ساخاروپولوس، ۱۹۷۶).

خود جامعه تأیید نمی‌شود. به‌عنوان مثال، ممتازترین گروههای اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، به همان اندازه که می‌خواهند نظامهای ارزشی جامعه را تحت سلطه خود درآورند، مایل‌اند که بر رسانه‌های دولتی و مدارس هم سیطره پیدا کنند. این گروههای ممتاز، بندرت علاقه‌ای به توزیع مجدد موقعیت ممتاز خودشان در میان گروههای دیگر دارند (پولانتزاس، ۱۹۷۳). علاوه براین، چنین هدفی از روشهای ذهن‌گرایانهٔ اصلاح‌طلبان و برنامه‌ریزانی سرچشمه می‌گیرد که نظرات شخصی آنها از نظراتی که در کارکرد جامعهٔ موجود (که خود نیز بخشی از آن هستند) منعکس می‌شود، متفاوت است. پس برنامه‌ریزان و اصلاح‌طلبان باید تلاش کنند تا تغییرات کیفی مورد نظر خود را از طریق ایجاد اصلاحاتی در قوانین و منابع بودجه‌ای(۲)، انواع و مقادیر مختلف منابع آموزشی که مورد استفاده قرار می‌گیرد(۳) و جنبه‌های مختلف فرآیند آموزشی(۴) از قبیل برنامهٔ درسی، اعمال نمایند. مخالفت با این فعالیتها به میزان نفوذ جامعه مربوط است که برای جلب موافقت آنها با وضع موجود و بازسازی مداوم خود، در هر یک از این فعالیتها نفوذ می‌کند.

به‌عنوان مثال، یکی از انواع اصلاحات و برنامه‌ریزی کیفی که ممکن است به‌عهده گرفته شود عبارت است از فراهم آوردن منابع اضافی و تغییرات در برنامهٔ درسی و تربیت معلم به منظور بهبود آموزش و پرورش کودکان متعلق به زمینه‌های اقتصادی نامساعد. انتظار می‌رود که این آموزش جبرانی برای کودکان فقیر به طرق ذیل صورت پذیرد: افزایش در بودجه‌ها و تغییر در هدفها(۲)؛ تغییرات هماهنگ در ماهیت و توزیع منابع آموزشی(۳)؛ اصلاح فرآیند آموزشی برای تأکید هرچه بیشتر بر نیازهای کودکان محروم(۴)؛ بهبود پیوسته و مؤثر بروندادهای آموزشی مطلق و نسبی کودکان(۵)؛ و تبدیل این بروندادهای آموزشی بهبود یافته به بروندادهای اجتماعی عالی برای کودکان محروم(۶) که منجر به افزایش برابری در جامعه(۱) در مقطعی از زمان آینده گردد. آنگاه برای افزایش بودجه به منظور استخدام متخصصان و استفاده از مواد اضافی و تشکیل گروههای کوچکتر یادگیری میان کودکان نابرخوردار، تغییرات حساب شده‌ای صورت می‌پذیرد. دوره‌ها و برنامه‌های درسی جدید در مؤسسات تربیت‌معلم به منظور حساس‌کردن معلمان نسبت به نیازهای این جوانان و تربیت آنها با روشهای جدیدی

که با این نیازها وفق دارد، برپا می‌گردد. با بهره‌گیری از این منابع اضافی و معلمان تازه‌تربیت شده و نیز بازآموزی معلمان موجود برای تبدیل روشهای تدریس آنها به‌روشهای مناسب، تغییرات مناسبی در خود جریان آموزشی صورت می‌گیرد.

اما توجه داشته باشید که به‌رغم تمام این تغییرات، شواهد اندکی برای تأیید این مطلب وجود دارد که هرکدام از ابعاد، جداگانه به عهده گرفته می‌شود و یا با ابعاد دیگر، از لحاظ نتایج مورد نظر، در یک سطح می‌باشد. خود معلمان هم محصول جامعهٔ نابرابری هستند که حتی از لحاظ زبان، پوشاک و طرز ابراز خود، بشدت میان اشخاص متعلق به طبقات اجتماعی مختلف فرق می گذارد. بعلاوه، بافت سازمانی مدرسه نیز برای طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر طبق «نگرشهایشان» طراحی شده است. هرقدر تجارب جهانی معلمان برای تقویت این عقیده که عوامل مربوط به طبقهٔ اجتماعی به نگرش مربوط‌اند، تداوم یابد، تغییر اندکی در انتظارات معلم و نتایج به بار خواهد آمد. تحت چنین شرایطی، تأثیرات عمیق جامعهٔ واقعی که در آن معلمان، زندگی و کار می‌کنند، تمایل به تسلط بر ارزشها و رفتار معلمان خواهد داشت تا کلاسهای آموزشی کم‌عمری که برای اصلاح نگرشها و روش کار آنها در رابطه کودکان متعلق به خانواده‌های فقیر برپا می‌شود.

همین‌طور، تعلق دانش‌آموزان به طبقات اجتماعی مختلف باعث تفاوتهایی در تغذیه، وضع بهداشتی، زبان و تجارب خانوادگی آنان می‌گردد (لوین، ۱۹۷۳). بنابراین، هرچند تلاش برای تدارک منابع اضافی، تغییر برنامهٔ درسی و بازآموزی معلمان، مطمئناً معنای خوبی دارد و ممکن است به نحو پیچیده‌ای برنامه‌ریزی و اجرا شود، اما بعید است که بتواند خنثی‌کنندهٔ القائاتی باشد که مؤیّد نابرابری‌های ناشی از جامعهٔ موجود است. در واقع، شواهد اندکی وجود دارد که نشان دهد راهبردهای ملیِ آموزش جبرانی برای کودکان محروم می‌تواند خنثی‌کنندهٔ نابرابری‌های ناشی از نظامهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی باشد (کارنوی و لوین، ۱۹۷۶؛ لوین، ۱۹۷۵). در بسیاری از موارد حتی این احتمال وجود دارد که اصلاحات آموزشی که منطقی هستند، برای برخوردارترها فواید بیشتری نسبت به طبقات فقیر داشته باشند (هارنکویست، ۱۹۶۶ و ۱۹۷۶؛ کوک و دیگران، ۱۹۷۵).

به‌طور خلاصه، سازوکار اصلاح و برنامه‌ریزی آنچنانکه تاکنون وجود داشته

است، احتمالاً در حل معماهای اجتماعی که از ماهیت اساسی طرز کار اقتصادی، اجتماعی و سیاسی یک جامعه سرچشمه می‌گیرد، موفق نبوده است. اهرم موجود برای اصلاح‌طلبان و برنامه‌ریزان به‌خاطر عدم وجود نهادی برای تغییر و تحریک همه‌جانبهٔ این جریان در جهت بازسازی اجتماعی، اساساً محدود شده است. این بدان معنا نیست که اصلاح‌طلبان و برنامه‌ریزان نمی‌توانند تغییراتی را که با خواسته‌های جامعه، سازگار است به پیش ببرند. به موازات افزایش نیاز به فراهم آوردن نیروی کار وسیع برای حفظ دستمزدها در سطح پایین و به منظور سرمایه‌گذاری خارجی، برنامه‌ریزان حمایت زیادی از طرف جامعه در جهت توسعهٔ نظام آموزشی به منظور نگهداری یک نیروی کار اضافی آزموده و مناسب دریافت می‌دارند. دولت و صنایع، حمایت از توسعهٔ نظام آموزشی را در جهت منافع خود می‌یابند و اولیاء، یک تقاضای اجتماعی را برای تحصیلات بیشتر فرزندانشان جهت بهبود چشم‌اندازهای شغلی و دورنمای موقعیت آنان در آینده به وجود می‌آورند. اصلاحاتی که در جهت تسریع و اثربخش نمودن هرچه بیشتر این توسعه در جهت استفاده از منابع، طراحی می‌گردد، شانس نسبتاً زیادی برای به ثمر رسیدن دارد.

اما حرکت از برنامه‌ریزی کمّی به سوی برنامه‌ریزی کیفی، به‌عنوان تلاشی برای اصلاح مسائلی از قبیل فقر و از خودبیگانگی جوانان، عواملی را مطرح می‌کند که مستقیماً از شیوه‌های مسلط توسعهٔ سرمایه‌داری سرچشمه می‌گیرند (باولز و جینتیس، ۱۹۷۵). پس، در اقتصادهای سرمایه‌داری، برنامه‌ریزی کیفی مزبور احتمالاً به‌وسیلهٔ تز جلوه‌های ظاهری احاطه می‌گردد. بدین‌معنا که، هدفهای اجتماعی توسط برنامه‌ریزان تعیین می‌شود و راهبردهای آموزشی برای تحقق بخشیدن به این هدفها، در قالب توصیه‌هایی، عرضه و با نقل قولهای پژوهشی مناسب همراه می‌گردد. با وجود این، با تکیه بر دلایل و شواهد نمی‌توان گفت که تغییرات اساسی در فرآیند آموزشی را ـ که بروندادهای اجتماعی را تغییر خواهند داد ـ می‌شود برنامه‌ریزی کرد. بدین‌معنا که این بُعد خارجی برنامه‌ریزی و عقلانیت آن است که به‌عنوان علامت تغییر جلوه می‌کند. اگر برنامه‌ریزان و اصلاح‌طلبان، اصطلاحاتی از قبیل کارگزاران تغییر، تغییر سر و سامان یافته و تغییر برنامه‌ریزی شده را به کار ببرند، آنها و طرفدارانشان گرایش به این عقیده

خواهند داشت که استفاده از زبان و منطق، به معنای کنترل خود جریان تغییر است. درواقع، مروری بر ادبیات فعالیتهای اصلاحی و اجرایی آموزشی نشان می‌دهد که بیان اصلاحات، احتمالاً نوعی لفاظی است که از انجام تغییرات مورد ادعای آن مهم‌تر می‌باشد (کارترز، ۱۹۷۳؛ گروس، جیاکوینتا و برنشتاین، ۱۹۷۱؛ ساراسون، ۱۹۷۱).

به‌عنوان مثال، توجه به تلاشهایی که در ایالات متحده جهت اجرای حتی مداخلهٔ برنامه‌ریزی شدهٔ لفظی در فرآیند آموزشی صورت گرفته است جالب خواهد بود. برای چندین دهه، طرحهایی در جهت بازآموزی معلمان در زمینه‌هایی مانند: مواد درسی، روشهای تدریس، شناخت گروههای فرهنگی ویژه، شکلهای جدید سازمان برنامهٔ درسی، و جز آن تنظیم گردیده است. در یک سطح مشخص‌تر، تلاشهایی برای اصلاح الگوهای ستادسازی سنتی و اجرای شیوه‌های تدریس گروهی، کلاسهای باز، جدول‌بندی تعدیل یافتهٔ منعطف، رادیو و تلویزیون آموزشی، عدم تبعیض نژادی و تغییراتی در ادارهٔ مدرسه صورت گرفته است. دلیلی برای تأیید این عقیده که این قبیل تلاشها تغییری در برونداد قابل اندازه‌گیری یا جریان تحصیلات ایجاد کرده‌اند وجود ندارد. و در بسیاری از موارد حتی روشن نیست که چیزی بیش از جلوه‌های ظاهری اصلاحات، شروع شده است.

ج-برخی نکته‌های ضمنی

در تحلیل فشرده‌ای که ارائه شد، این موضوع مورد بحث قرار گرفت که به‌نظر می‌رسد، برنامه‌ریزی آموزشی کیفی در مقیاس محدود، پاسخی به شکست‌های برنامه‌ریزی آموزشی کمّی و توسعهٔ آموزشی برای رهاییِ جوامع از ظلم، نابرابری، تعصب و از خودبیگانگی جوانان و بزرگسالان است. همچنین، بخش آموزش و پرورش، طبق کارکردهای حساسش در بازسازی شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی جامعهٔ در حال تحول توصیف گردید و در ضمن برنامه‌ریزی و اصلاح آموزشی کیفی به‌عنوان ابزاری برای مخالفت با آن روابط و اصلاح آنها معرفی شد. ازاین‌رو گفته شد که تلاش برای اصلاح طرز کار مؤسسات مهم اجتماعی، سیاسی و اقتصادی از طریق نظام آموزشی محدود خواهد شد، زیرا طرز کار بخش آموزش و

پرورش و بروندادهای آموزشی، به‌جای آنکه متحول گردد، عمدتاً توسط مؤسسات مقتدر و صاحب نفوذ اجتماعی، تحت کنترل قرار می‌گیرد.

شکست اصلاحات آموزشی و برنامه‌ریزی ملازم با آن برای تغییر شرایط اساسی اجتماعی، نکتهٔ تازه‌ای نیست. مقایسهٔ خوش‌بینی اولیهٔ جان‌دیویی دربارهٔ تغییر نظم صنعتی موجود از راه اصلاحات آموزشی، با بدبینی بعدی او دربارهٔ اصلاحات آموزشی، بدون تغییرات اجتماعی و اقتصادی منظم، موضوع را روشن می‌کند. در آغاز، دیویی اظهار داشت که نابرابری‌های خشن و بیزارکنندگی مخرّب شرایط زندگی کاری را می‌توان از راه تأسیس مدارسی که بر فعالیتهای ذاتاً ارضاکننده و همکاری دموکراتیک میان جوانان تأکید دارد، اصلاح کرد (دیویی، ۱۹۱۶، فصل ۲۳). طبق نظر دیویی این انتقال:

> ...بیشتر به قبول روشهای آموزشیِ پیش‌بینی شده برای اجرای تغییر متکی است تا چیزهای دیگر. چرا که این تغییر، اساساً تغییری در کیفیت وضع عقلانی و لذا یک تغییر تربیتی است (دیویی، ۱۹۱۶، ص ۳۱۶).

اما هنگامی که نهضت آموزش و پرورش مترقی (کرمین، ۱۹۶۴) به‌وسیلهٔ اصلاحات دیویی جان گرفت و پخته شد، او مشاهده کرد که مؤسسات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی موجود، قادرند علیه تغییرات آموزشی و اجتماعی، صف‌آرایی کنند. طبق نظر دیویی:

> ...شرایط حاضر در جامعهٔ آمریکا به گونه‌ای است که تهدیدی واقعی برای میراث دموکراتیک ما محسوب می‌شود. ترتیبات اقتصادی و قانونی موجود، موجب تمرکز ثروت در دست طبقهٔ کوچکی گردیده که برابری فرصتها در زمینه اقتصادی را از بین برده است. این طبقهٔ ممتاز همچنین در پی ابقای موقعیت خود از طریق محدود کردن آزادی بیان اندیشه و کاربرد آزمایشی بینشی است که در یک جامعه دموکراتیک جنبه زیربنایی دارد (چیلدز، ۱۹۳۹، ص ۴۴۳).

ما در سرتاسر دنیا شرایط مشابهی را در اکثریت جوامع در حال توسعه و تحت سلطهٔ شرکتهای چندملیتی غول‌پیکر بلوک «غربیِ» ملل پیشرفته یا دولتهای سوسیالیستی بلوک «شرقی» مشاهده می‌کنیم. در هر دو مورد، راههای توسعه، بیشتر منعکس‌کنندهٔ نیازهای قدرتهای خارجی نیرومند و حامیان داخلی آنهاست تا نیازهای بومی که توسط جریانات دموکراتیک داخلی مطرح شده است.

درواقع، به میزانی که برنامه‌ریزی آموزشی کیفی به منزله ابزاری برای محو ظلم، نابرابری، بی‌عدالتی و از خودبیگانگی، مورد توجه جدی قرار گیرد، سرچشمه‌های اصلی این فلاکتها، تغییرچهره خواهند داد. چرا که هیچ‌کدام از آنها از لحاظ تاریخی ریشه در نظام آموزشی نداشته‌اند. بنابراین، تأکید بر برنامه‌ریزی آموزشی کیفی می‌تواند نتیجه زیان‌بخش دیگری نیز داشته باشد، بدین‌ترتیب که به جای سرزنش مؤسساتی که شرایط فلاکت‌بار گریبان‌گیر اکثریت وسیع مردم کشورهای در حال توسعه را ایجاد و ابقا کرده‌اند، نظام آموزشی مورد سرزنش قرار گیرد.

در نتیجه، احتمالاً منطقی است که گفته شود به اندازه‌ای که برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی کیفی در مرحلهٔ لفظی باقی بماند، هیچ‌گونه خطری برای این‌گونه مؤسسات نخواهد داشت. این نوع برنامه‌ریزی و اصلاحات حتی ممکن است کارکرد ارزشمندی را برای گروههای حاکم از راه سرزنش آموزش و پرورش به‌خاطر عدم وجود عدالت، فراهم آورد تا سرزنش «قدرتمندان» نظامی و سیاسی که در خدمت سلطهٔ سرمایه‌داری چندملیتی و تفوق سوسیالیسم دولتی‌اند.

هنگامی که گفته می‌شود روشهای آموزشی جدید، نسبت به ایجاد تغییرات اجتماعی قوی و مؤثر متعهد هستند، اما در مقابل، این‌گونه وعده‌ها کاملاً ناآزموده و احتمالاً دروغین باشند، طبیعی است که ادعای خطرناکی صورت گرفته است. اگر تحلیل‌های تاریخی و ساختاری که در این نوشته به آنها اشاره کردیم درست باشند پس می‌توان گفت که اصلاحات آموزشی کیفی، آزموده شده و در اصلاح آن جنبه‌هایی از حکومت که حداقل در سطح جهانی تقریباً به دیدهٔ تنفر به آنها نگریسته می‌شود، ناکام مانده‌اند.

نهایتاً توجه به این نکته مهم است که این بحث، تمام انواع اصلاحات آموزشی را دربر نمی‌گیرد و تنها متضمن اصلاحاتی است که در اصلاح کارکردهای اساسی جامعه، جنبهٔ مقدماتی دارند. به‌عنوان مثال، تغییرات در روشهای آموزشی یا برنامه‌های درسی که با نظم موجود در تعارض نیستند، مطمئناً قابل اجرا می‌باشند. در توضیح این مطلب می‌توان گفت که بکاربردن فنون برنامه‌ریزی کیفی به منظور توسعه و اجرای یک روش تازه در آموزش علوم برای پایه‌های ابتدایی، امکان‌پذیر است. در این مورد، برنامه‌ریزان، سایر

کارگزاران آموزش و پرورش را در تدوین برنامهٔ درسی، آموزش و بازآموزی معلمان، تولید و توزیع مواد آموزشی و سایر کارهایی که برای یک توسعه و اجرای موفقیت‌آمیز، لازم‌اند، یاری می‌کنند. اما چنین تلاشی باید براساس اعتبار و ارزش خود آن صورت گیرد تا بدین خاطر که نیروی قدرتمندی را برای تغییر اجتماعی ایجاد می‌کند. هر ادعای بزرگتری برای برنامه‌ریزی آموزشی «کیفی» جهت حل مسائل فقر، ظلم و بی‌عدالتی‌های اجتماعی، صرفاً ادعای جدیدی است که با نتایج واقعی، سنخیت ندارد.

هر چند در فصل آخر، تلاشی به منظور آشتی دادن دیدگاههای نویسندگان مختلف این کتاب صورت گرفته است، هلک هم به نوبهٔ خود قدمی در راستای ایجاد ارتباط بین مسائل گستردهٔ مورد نظر لوین و عمل برنامه‌ریزی برداشته است. هلک، در جایگاه یک برنامه‌ریز آموزشی، شاخه‌های گسترده نظام اصلاحات کیفی و به‌طور کلی، راهی را که به واسطهٔ آن برنامه‌ریزی می‌تواند اثربخشی و کارآیی داشته باشد، مورد توجه قرار داده است. وی برای انجام این کار، مسئلهٔ راهبرد توسعهٔ خطی مورد نظر برنامه‌ریزان سنتی را مورد بررسی قرار می‌دهد. او اظهار می‌دارد که شیوه سنتی برای توسعهٔ اجتماعی، نامناسب است و منتهی به ناموزونی‌های اجتماعی می‌شود که درواقع مضر هستند.

آنگاه به‌عنوان یک شیوه جایگزین، روش تشخیصی را در زمینه برنامه‌ریزی عرضه می‌دارد که مبتنی بر تحلیل جامعی از شرایط آموزشی و همچنین شرایط اجتماعی و حتی مهم‌تر از آن، رابطه این دو با یکدیگر می‌باشد. در طرح مجموعه‌ای از سؤالاتی که به اعتقاد او برنامه‌ریزان باید بپرسند، حیطه‌ای را مطرح می‌کند که در چارچوب آن، نظامهای آموزش و پرورش می‌توانند بر ذخیره‌ای از تخصص و یک مبنای اطلاعاتی کافی اِشراف داشته باشند. او در این راستا موازین مناسبی را مطرح می‌کند.

وی به‌عنوان یک برنامه‌ریز آموزشی، نیاز به آشتی دادن واژه‌های «کیفی» و «کمّی» را احساس می‌کند. از آنجا که او دو واژهٔ مزبور را به جای آنکه جدا ببیند در وابستگی متقابل به یکدیگر تلقی می‌کند، لذا به تعریف این مفاهیم هم عطف نظر دارد. هر چند کار او، اولین کار در رابطه با این مسئلهٔ آزاردهنده در این کتاب است، اما آخرین کار نخواهد بود. فصل آخر این کتاب، به پیچیدگی‌های این مفهوم چندبُعدی خواهد پرداخت. این کار با مشارکت تمام نویسندگان فصول قبلی صورت می‌گیرد.

فصل پنجم

برنامه‌ریزی کیفی: کدام وسایل؟ کدام هدف‌ها؟

ژ.هلک

فرض کنید که پرداختن به واژه‌شناسی مزایایی دربر داشته باشد، کومز (۱۹۶۹) راه آسانی را در تمیز بین کمّی و کیفی ارائه می‌دهد:

> این کار را می‌توان با پاک کردن واژه «جنبه‌های کیفی» از تمام اشاره‌های ضمنی ارزیابانه و بکار بردن آن در یک حالت صرفاً بیطرفانه یعنی به صورت توصیفی انجام داد؛ توصیف هر نوع تغییر در یک نظام آموزشی، نه صِرفاً تغییری در اندازه. از طرف دیگر، «جنبه‌های کمّی» را باید برای اشاره به تغییراتی در صِرف اندازه به کار گرفت (و نباید آن را با صِرف شماره‌ها که اغلب برای جنبه‌های کیفی به کار می‌رود، معادل انگاشت).

این تعریف، به‌رغم حالت مصنوعی‌اش ـ چرا که هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند تغییر خیلی زیادی را از لحاظ اندازه ایجاد کند، مگر آنکه همزمان تغییراتی را در برخی از سایر خصوصیات عهده‌دار شود ـ از این لحاظ که دوجنبهٔ به هم پیوستهٔ جریان آموزش و پرورش را مشخص و بر نیاز به توجه کامل نسبت به برنامه‌ریزی آموزشی در زمینه‌های کیفی تأکید کرده است، معتبر می‌باشد.

همین همایش که در آن کومز راه‌حل مناسبش را برای مسئله فوق ارائه داده است[1]، به نتیجه‌گیری مفیدی دست پیدا کرد:

---

۱. جنبه‌های کیفی آموزش و پرورش، همایش مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۹۶۸.

راهبرد توسعهٔ خطی باید با راهبردی که مشتمل بر مفهوم وسیع و پویای ابعاد کیفی توسعهٔ آموزشی است، جایگزین گردد... کسی که آموزش و پرورش را به‌عنوان یک زندگی و یک پدیدهٔ متحرک تلقی می‌کند، اعتبارش نه تنها در برتری این تلقی نسبت به «استانداردهای» معین بلکه در ارتباط و تناسب آن با نیازهای متغیر دانش‌آموزان و جامعه‌ای که این نوع آموزش و پرورش برای خدمت به آنها عمل می‌کند، منعکس می‌گردد.

نظیر همین نتایج از برخی مجامع ملی و بین‌المللی نیز به دست آمده است. تمایل مشابهی به توسعهٔ کیفی در طول دههٔ گذشته در مؤسسات (علمی و حرفه‌ای) در رابطه با برنامه‌ریزی درسی، ابداع، ارزشیابی و سایر ابعاد توسعهٔ کیفی آموزشی و غیره منعکس گردیده است. با این حال، امروزه شایان توجه است که مؤسسات آموزشی‌ای که با جنبه‌های کیفی سروکار دارند هنوز هم مستقل از «دستگاه برنامه‌ریزی» عمل می‌کنند و تأکید کمّی، همچنان بر دنیای برنامه‌ریزی آموزشی، حاکم است.

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که چرا تفکیک سنتی بین ابعاد کیفی و کمّی هنوز هم عمیقاً در ذهن برنامه‌ریزان ریشه دارد؟ در پاسخ به این سؤال، دلایل قوی و روشنی به ذهن خطور می‌کند، از قبیل: عدم ارتباط بین مربیان حرفه‌ای و مدیرانِ برنامه‌ریز، عدم وجود ساختارهای سازمانی برای ایجاد ارتباط بین «سازمانهای کیفی» با «دستگاه برنامه‌ریزی»، فقدان آموزش کیفی مناسب برای کارکنان شاغل در زمینه‌های کمّی و بالعکس، و مانند آن. از آنجا که این دلایل به اندازه کافی مهم‌اند، در فصل آخر تحت بررسی قرار خواهند گرفت. با این حال، یک دلیل اساسی دیگر مورد توجه واقع خواهد شد. همچنین، چارچوب قراردادی و درنتیجه، مفروضات اساسی‌ای که مشخصاً مورد قبول برنامه‌ریزان آموزشی هستند، بررسی خواهند شد.

پس هدف از این فصل، عبارت است از ارائهٔ تفسیری متفاوت از توسعهٔ آموزشی، بیان سودمندی جنبه‌های کیفی، و رسیدن به یک طرح برنامه‌ریزی کیفی منطبق با آن تفسیر. بدین‌ترتیب، هنگامی که اصلاحات کیفی خاصی مورد نظر است، کوششی به منظور توضیح جنبه‌های ضمنی این موقعیت انجام خواهد شد.

این نظریهٔ قراردادی در مورد توسعهٔ آموزشی برنامه‌ریزی شده را می‌توان در چند پاراگراف خلاصه کرد. در خلال دو یا سه دههٔ گذشته، در پاسخ به فشارهای تقاضا

برای آموزش و پرورش، نظامهای آموزشی جهان با سرعت بسیار، گسترش پیدا کردند. این گسترش با ناموزونی‌ها و ناسازگاری‌های جدی همراه گردیده است. موارد ذیل، ازجملهٔ این مسائل است:

۱ـ شکاف روبه افزایش بین منابع موجود و نیازهای مالی برای توسعهٔ آموزشی؛

۲ـ عدم توازن:

- بین توزیع جغرافیایی منابع آموزشی و نیاز به خدمات آموزشی؛
- در توزیع مزایای آموزشی میان طبقات اجتماعی، گروههای جنسی، اخلاقی و اقتصادی؛
- بین نظام آموزشی مبتنی بر هدفها، ارزشها و نیازهای دیروز و محیط اجتماعی متغیر با سرعتی بی‌سابقه و ایجاد تقاضاهای مختلف در مقابل نظامهای آموزشی؛

۳ـ عدم تعادل بین برونداد آموزشی و نیازهای نیروی انسانی اقتصاد که منتهی به مسائل دیگری شده است، مانند عدم اشتغال فزاینده، خصوصاً برای جوانان و تارک‌التحصیلان مدارس، اعم از اینکه فارغ‌التحصیل شده باشند یا خیر.

مسئله عدم تعادل، که در توضیحات فوق تلویحاً بدان اشاره شد، در بحثها به‌طور برجسته‌ای نشان داده شده است. از آنجا که این مسئله، به‌خاطر سادگی آن، جذاب و متقاعدکننده است، نیازی به موشکافی بیشتر ندارد.

با این وجود، همراه با این عدم تعادلهای ناشی از راهبرد معروف توسعهٔ خطی، برنامه‌ریزان، به‌طور قراردادی، توصیه‌هایی برای برخورد با مسائل خاصی که (تصادفاً) ظاهر شده، عرضه کرده‌اند. اساساً در این توصیه‌ها، اجرای جنبه‌های کیفی در برنامه‌ریزی آموزشی، از طریق تلاش برای تبدیل یک کمبود کمّی به یک مزیت کیفی، ملحوظ است. حال به معرفی برخی از این توصیه‌ها می‌پردازیم:

مسئله: کمبود مالی

راه‌حل: افزایش اثربخشی استفاده از منابع آموزشی از طریق کاربرد روشهای صرفه‌جویانه در هزینه برای به حرکت درآوردن مدارس و ادارهٔ نظام آموزشی. فنون تحلیل هزینه و طراحی نقشهٔ مدرسه، که در برنامه‌ریزی آموزشی معمول شده‌اند،

مثالهای برجسته‌ای از انواع وسایل به کار گرفته شده می‌باشند.

مسئله: نابرابری فرصتهای آموزشی

راه‌حل: ۱ـ استفاده از روش پذیرش افتراقی برای تحصیلات فوق اجباری براساس محل سکونت، نسب گروه نژادی و غیره؛

۲ـ پذیرش روشهای جدید برای تأمین مالی آموزش و پرورش، که توزیع مجدد و منصفانه‌تر منابع را تضمین کند؛

۳ـ پس از زمان اختصاص یافته برای برنامهٔ درسی، اجرای فعالیتهای برنامه‌های درسی فوق‌العاده و پیش از اشتغال، ایجاد تناسب بهتری بین مدرسه و محل کار؛

۴ـ تشویق گسترش «مدارس محلی» و ابتکارهای محلی؛ و

۵ـ ایجاد ارتباط «مکفی‌تر» میان محتوای آموزش و پرورش با نیازهای امروز و فردا و غیره.

مسئله: عرضهٔ کم (یا زیاد) نیروی انسانی

راه‌حل: ۱ـ یکنواخت کردن اجازهٔ ورود به رشته‌های مختلف کارآموزی در چارچوب نیازهای مختلف نیروی انسانی؛

۲ـ وفق دادن آموزشِ فوق اجباری با دنیای کار؛ و

۳ـ تغییر انتظارات از محصول نظام آموزشی به منظور سازگاری هرچه بیشتر تارک‌التحصیلان با واقعیت‌های بازار کار.

پس از مرور این توصیه‌ها، مخالفت با اصول آنها مشکل است. با این حال، تجربه نشان می‌دهد که بیشتر آنها هرگز در یک مقیاس، پذیرفته و اجرا نشده‌اند. واقعیت‌های مسلّم، فرد را به سوی این نتیجه‌گیری سوق می‌دهند که با کمی استثنا، شواهد مؤید این قبیل اصلاحات آموزشی اساساً به صورت سؤال و جواب عمل می‌کنند؛ چیزی که بیشتر باعث نقض قانون می‌شود تا متابعت از آن. علت چیست؟ نسبت دادن علت این مسئله به انحراف، فساد یا حتی پیچیدگی نظام، مضحک است. درواقع جستجوی پاسخی، اگرچه راحت هم باشد، در چارچوب یک علت واحد موجه‌نما، هم خنده‌آور است. اما پاسخ هرچه باشد، یک راه برای بحث وجود دارد که سزاوار توجه خاصی است.

روشی که از طریق آن چنین راه‌حلهایی برای مسائل آموزشی فوق تنظیم و

صورت‌بندی شده‌اند، از راهبردی نشأت می‌گیرد که خود به خود منتهی به راه‌حلهای تاریخی و تدریجی می‌گردد. به عبارت دیگر، هرچند از روابط نیروهای اجتماعی و تاریخی با مدارس غفلت نمی‌شود، اما برنامه‌ریزان در عمل توصیه‌هایی را پذیرفته‌اند که از این روابط غافل‌اند. به همین خاطر، راه‌حلهای ارائه شده، چهرهٔ بدیهی، جهانی یا حقایق ضروری و معتبر برای حل هر مسئله‌ای به خود گرفته‌اند؛ هرچند این مسائل، صریح و مشخص باشند. هر توصیه‌ای به‌عنوان یک توصیهٔ از پیش معتبر برای کلیهٔ کشورهایی که با مسائل مشابهی درگیرند، عرضه می‌شود. فرض اساسی این است که همهٔ چیزها با هم برابرند. اما «هر چیزی برابر نیست.» روابطی که به‌آسانی در راهبردهای خطی ساده، مورد غفلت قرار می‌گیرند، قابل انکار نیستند. راهبرد توسعهٔ خطی، جهانی نیست و ناسازگاری‌ها هم تصادفی نیستند. از این گذشته، این عدم تعادل، منعکس‌کنندهٔ نیروهای اقتصادی و اجتماعی جامعه است. محدودیت‌های مالی، ابعاد چندگانهٔ عدم توازن، شکاف بین برونداد آموزشی و نیازهای نیروی انسانی، قطع‌نظر از تاریخ یا میزان پیشرفت جامعه، نه اتفاقی است و نه جبری (کاتز، ۱۹۶۸). مسائل واقعی مورد ابتلای سیاست آموزشی فقط از نوع «چقدر؟» یا «چه‌تعداد؟» و «مؤثرترین راه کدام است؟» نیستند، بلکه پرسش‌های بسیار اساسی مانند: «کدام آموزش و پرورش؟ برای چه کسی؟ و برای چه؟» (هلک، ۱۹۷۴) نیز در زمرهٔ مسائل واقعی‌اند. نمی‌توان مسئلهٔ گسترش آموزشی را بدون طرح مسائل مربوط به کارکرد آموزش و پرورش برحسب بازسازی اجتماعی، مورد بحث و بررسی قرار داد. فرض کنید که این کارکرد در دو سطح انجام شود: بازسازی عقیدتی و توسعهٔ نیروهای تولیدی. هنگامی که آموزش و پرورش نقش خودش را اجرا نمی‌کند، مثلاً هنگامی که کارکردهای بازسازی آن به نحو مناسبی عمل نمی‌کنند و پیرو نیازهای مربوط به روش تولید جامعه‌اند، مسائل حاد و بغرنجی به وجود می‌آید (هابرماس، ۱۹۷۳). به‌طور خلاصه، می‌توانیم بگوییم که مدرسهٔ اروپایی قرن نوزدهم با مسائل بغرنج امروز مواجه نبود، چرا که نقش خود را به‌طور کامل ایفا می‌کرد و آموزش ابتدایی را برای گروههای مختلف و آموزش متوسطه و عالی را برای طبقهٔ متوسط و قدرتمندان برگزیده و نخبهٔ آن زمان فراهم می‌آورد. همین‌طور، آموزش و پرورش استعماری، کاملاً با شرایط زمانی خود مطابق بود و وظایف خود را هم برای آن

زمان، بخوبی انجام می‌داد؛ وظایفی مانند تغییر آموزش و پرورش بومی و سنتی (اولیه) و فراهم نمودن آموزش فنی (پیشرفته) برای اقلیت شهروندی که در خدمت قدرت استعماری (متمدن) بودند (کارنوی، ۱۹۷۴). در محتوای آموزش و پرورش استعماری و یا در تربیت شهروندان، دورنمای توسعهٔ یک جامعهٔ مستقل و مسلط در نظر گرفته نمی‌شد.

اما «نام این بازی» هم در جوامع صنعتی و هم در جوامع فقیر تغییر کرده است. از آنجا که نتایج این مسئله در جوامع صنعتی بخوبی شناخته شده است، در اینجا منطقی است که کمی به بررسی اوضاع جهان در حال توسعه بپردازیم.

اکثر کشورهای فقیر، پس از دستیابی به استقلال، دو فرض را پذیرفته‌اند، یکی اینکه «آموزش و پرورش بیشتر یعنی توسعهٔ بیشتر» و دیگری هدفهای ملازم با توسعهٔ خطی. آنگاه گزینشهایی که باید در رابطه با سه سؤال کلیدی یعنی «کدام آموزش و پرورش؟ برای چه کسی؟ و برای چه؟» صورت می‌گرفت، گرایش به توافق بیشتری با الگوی استعماری داشت تا یک الگوی مستقل بومی. نتایج این بینش در حال حاضر به نحو فزاینده‌ای ظاهر می‌شود. به‌عنوان مثال «کدام آموزش و پرورش؟» در قالب واژه‌های علمی و فنی (هرچند لطیف) امپریالیستی تفسیر گردیده است. نتایج آشکار این موضوع آن است که نه تنها تحصیل کرده‌ها برای جامعهٔ خودشان تربیت نمی‌شوند که نیازهای آن جامعه را هم در اغلب موارد نمی‌توان مرتفع کرد. همچنین سؤال، «برای چه کسی؟» با پاسخهایی به زبان بیگانگان جواب داده شده است. از حیث نظر، قرار بود آموزش و پرورش برای همه باشد، اما محدودیتهای مالی عملی باعث شد که توسعه در چارچوب امکانات ملی محدود گردد. کمک خارجی، در صورت مهم بودن، آنچنانکه انتظار می‌رفت بزرگ و سودمند نبوده است. در نتیجه، این توسعه در سطوح شهری و به سود گروههای اجتماعی ـ اقتصادی قدرتمندتر و ثروتمندتر اعمال گردید. (البته این بدان معنا نیست که نواحی دورافتاده و فقیرترین گروهها کاملاً به بوتهٔ فراموشی سپرده شدند، اما اختلافات عمده، آشکارا ظاهر گردید.) با این حال اختلاف‌انگیزترین نتایج از نحوهٔ پاسخ به سؤال «برای چه؟» سرچشمه گرفته است. پاسخ به این سؤال، مقبولیت نسبتاً جهانی الگوهای رشد کشورهای صنعتی را داشته و نهایتاً به دو شعبه‌ای‌شدن

گستردهٔ نظامهای اقتصادی منتهی گردیده است. نتایج عبارت بوده است از: جزایر خوشبختی در اقیانوسهای فقر؛ مهاجرت روستایی ـ شهری؛ تبعیض نژادی؛ درآمدهای عالی مصنوعی برای نسل اول فارغ‌التحصیلان (که منتهی به افزایشی در تقاضای اجتماعی برای آموزش و پرورش و انتظارات ملازم با آن برای درآمد و تحرک گردید)؛ «تغییر شکل فوق‌العاده» اقتصادها از طریق تخصیصات سرمایه‌گذاری خارجی (مبتنی بر نیازهای خارجی) و غیره.

به‌طور خلاصه، «دو شعبه‌ای کردن» که با ناموزونی‌ها و ناسازگاری‌های متعددی همراه است، به افزایش انتظارات اقتصادی و اجتماعی کمک کرده است که الگوی رشد پذیرفته شده، احتمالاً قادر به ارضای آنها نیست. تعجبی ندارد که روندهای اخیر در جهان در حال توسعه، گرایش داشته‌اند که به‌وسیلهٔ: راهبردهای جدید رشد خود مرکز، بدگمانی نسبت به الگوهای بیگانه، و اصلاحات آموزشی متکی بر فرهنگ و هویت ملی توصیف گردند.

بدون قبول هر نوع حالت افراطی، اگر بحث و نظر فوق کاملاً معتبر باشد، روشن می‌شود که بدون قبول این موضوع که تغییرات اقتصادی و اجتماعی مهم، نیازمندند که پیش از اصلاحات آموزشی یا حداقل به موازات آنها انجام شوند، نمی‌توان با سیاستهای آموزشی برخورد جدی داشت. بدون تردید، جایگزین کردن یک الگوی غیربومی به‌جای الگوی دیگر، کار بیهوده‌ای است و تجربه نشان داده است که اجرای اصلاحات آموزشی و اجتماعی به صورت هماهنگ و منسجم، منجر به کشف اصول عملی گردیده است. چین، کوبا و تانزانیا به نحو شگفت‌آوری از راههای مشابه پیروی کرده‌اند: نخست، تعریفی از نیازهای آموزشی توسط توده‌ها؛ دوم، سؤال از هدفهای آموزشی در مقیاس وسیع؛ سوم، مشارکت عموم مردم در تأمین منابع؛ چهارم، قبول برابری در دسترسی به نظام آموزشی، به جریان انداختن و کنترل آن؛ و پنجم، آموزش عمومی و محلی برای همه و ترکیب نظریه با عمل.

الف-برنامه‌ریزی کیفی

از بسیاری جهات، آنچه به صورت سنتی، «جنبه‌های کیفی» آموزش و پرورش

نامیده شده، مانند برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای تدریس و یادگیری، روابط معلمان و دانش‌آموزان و غیره، عناصر حیاتی برای فایق آمدن بر اعتراضات و حل مسائلی است که نظامهای آموزشی با آن مواجه‌اند، به‌طوری که آنها ویژگی‌های جامعه و حتی نظام ارزشهای آن را منعکس می‌نمایند. این مطلب هرچند نمایانگر اهمیت جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی است، اما از طرف دیگر تضاد عمده‌ای را در کار برنامه‌ریزان به‌وجود می‌آورد؛ تضادی که در اختلاف بین جنبه‌های فنی و سیاسی کار آنها جلوه‌گر می‌شود. بدیهی است که موضوعات اساسی مورد توجه جامعه که در بندهای قبل روشن شدند، عمدتاً سیاسی‌اند. همچنین نتیجه می‌گیریم که هرگونه پیشنهادی برای غلبه بر این مسائل باید کاملاً سیاسی باشد. پس برنامه‌ریز بر چه مبنایی می‌تواند گامهای قانونی را از مرحلهٔ تشخیص به سوی مرحله پیشنهادها بردارد؟ و اصولاً در انجام این کار، او چه کسی است؟ دو نکته در اینجا وجود دارد: یک نکتهٔ علمی و یک نکتهٔ اخلاقی. اگر برنامه‌ریز پیشنهادهایش را عنوان کند، دو حالت وجود خواهد داشت: یا قرار نیست آنها اجرا شوند ـ چنانکه پیشتر بحث کردیم ـ و این موضوعیت ندارد، یا آنکه بناست آنها اجرا شوند که در این صورت، برنامه‌ریزی به ابزاری برای تصمیم‌گیری سیاسیِ واگذار شده به کارشناسان فنی تبدیل می‌شود. اما با این حرکت، برنامه‌ریزان از موقعیت کارشناس فنی صرف‌نظر می‌کنند تا در عوض، امتیاز حکومت کارشناسان فنی جدید را به دست آورند. اگر این، بی‌حرمتی نسبت به ارزشهای اجتماعی باشد (و البته در برخی جوامع ممکن است چنین نباشد) از این اظهارنظر، دو نتیجه پدیدار می‌شود:

اولین نتیجه این است که باید در وظایف اساسی برنامه‌ریزان، تغییری صورت گیرد. مثلاً به جای پیشگویی، وظیفهٔ برنامه‌ریز، حول محور تشخیص متمرکز گردد. باید تأکید بیشتری بر درک گامهای لازم برای تشخیص پرسشهای صحیح و رد تحلیل‌های سطحی صورت بگیرد و بر رهنمودهای غیرمترقبه و راه‌حلهای الهام شده، کمتر تأکید شود. همچنین باید تأکید بیشتری بر تنظیم یک پروندهٔ مستند برای تصمیم‌گیری صورت گیرد تا «مبارزهٔ سیاسی آزاد برای یک هدف معین» (که وظیفه و حق هر شهروند است). نهایتاً باید تأکید بیشتری بر تحقیق و آزمایش و تولید و پخش اطلاعات صورت گیرد تا اصلاح توصیه‌ها.

نتیجهٔ دوم این است که حتی اگر اوضاع و احوال اجتماعی هم بدرستی تشخیص داده شود، برنامه‌ریز باید بسیار مغرور یا ساده‌لوح باشد که تصور کند می‌تواند چیزی بیش از یک تغییر «حاشیه‌ای» ایجاد کند ـ فرض کنید که این شرایط در جامعهٔ متداول است. گذشته از انقلابها، سایر تغییرات اجتماعی و فرهنگی، تدریجاً حاصل می‌شوند و این اجتناب‌ناپذیر است. با این حال، در یک چارچوب بلندمدت و هنگامی که مسئلهٔ مشروعیت قانونی برنامه‌ریزی به نحو رضایت‌بخشی حل شده باشد، اصلاح آموزشی (که ماهیتاً کیفی است)را می‌توان به صورت موفقیت‌آمیزی به راه انداخت. این اصلاح بلافاصله تغییر اجتماعی خودش را ـ که نامعلوم است ـ ایجاد خواهد کرد. البته آنچه فرد به آن نیاز دارد نظریه‌ای دربارهٔ تغییر اجتماعی است که مسئلهٔ دیگری است.

پس به‌طور فشرده و مختصر می‌توان گفت که روندهای اخیر در زمینهٔ برنامه‌ریزی، بدون تردید، در راستای سودمندی جنبه‌های کیفی قرار دارد. با این حال، تفاوتهای بین برنامه‌ریزی کمّی و کیفی را نباید تا حد تفاوتهای بین برنامه‌ریزی برای توسعهٔ کمّی در مقابل برنامه‌ریزی برای تغییر کیفی تنزل داد. اینکه یک نظام آموزشی باید «انتخابی» و «تولیدگرا» باشد یا «باز» و «مردم‌سالار»، حتی با درنظر داشتن منابع در دسترس، سؤالی است فراتر از محدودهٔ بحث حاضر. گاهی اوقات، از تمایز بین کمیت و کیفیت، تعبیر صحیحی به عمل نمی‌آید، مثل این تعبیر: ما باید به جای برنامه‌ریزی برای آموزش و پرورش با استاندارد پایین (کمیت)، برای آموزش و پرورش با استاندارد عالی (کیفیت) برنامه‌ریزی کنیم.[۱]

به هر حال، به‌طور سنتی چنین تصور شده است که جنبه‌های کیفی، شامل مقدار مناسبی هستند تا «کیفیت کلاس». البته، جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی را باید در رابطه با مجموعه‌ای از چیزها در نظر گرفت، مثلاً: چه کسی آموزش می‌بیند، چه چیزی آموخته می‌شود، چگونه آموخته می‌شود؛ یادگیرندگان چه کسانی هستند، چگونه یاد می‌گیرند؛ آیا محتوای آموزشی برای تأمین نیازهای واقعی دانش‌آموزان و جامعه

---

۱. نتایج یکی از پیمایش IEA که اخیراً انتشار یافته است، این عقیده را که راهبرد «تولیدگرا» لزوماً در تضاد با راهبرد «مردم‌سالار» است و نیز این عقیده را که تضاد بین کمیّت و کیفیت غیرقابل اجتناب است، زیر سؤال برده است.

مناسب است، آیا جریان آموزشی (یعنی چگونگی سازماندهی، برنامه‌ریزی و ادارهٔ آن) اثربخش، کارآمد و مولد است، و نهایتاً آیا تغییر و نوآوری آموزشی در جهت سازگار کردن آموزش و پرورش با دنیای متغیر اطراف آن است یا در جهت تبدیل آموزش و پرورش به عاملی برای تغییر.

اما بالاتر از همه، اینکه برنامه‌ریزی کیفی به معنای تغییری در کانون اصلی وظیفهٔ برنامه‌ریز است. به‌جای آنکه او نگران ارائه «پیشنهادها و توصیه‌ها» باشد، باید بهترین تشخیصی را که می‌تواند انجام دهد. این تشخیص نباید تنها یک «آزمایش دقیق» باشد، بلکه باید بر تحقیق، آزمایش و ارزشیابی عمیق و مناسب دربارهٔ خود نظامها و روابط آنها با دنیای خارج نیز مبتنی باشد.

ب ـ برنامه‌ریزی و اصلاح کیفی

واضح‌ترین نتیجهٔ اداری نظرات موشکافی شدهٔ فوق این است که مراکز و مؤسسات به عهده گیرندهٔ تحقیق و آزمایش در زمینه‌هایی از قبیل برنامه‌ریزی درسی، راهبردهای تدریس ـ یادگیری و غیره، دیگر نمی‌توانند به‌طور جداگانه کار کنند. آنها باید هم در انجام تشخیص‌ها و هم در آزمایش و ارزشیابی اصلاحات مورد نظرِ اولیای آموزشی مشارکت کنند و این کار، مستلزم انجام تغییرات اساسی (اداری، ساختاری، بودجه‌ای و غیره) در روابط این مؤسسات با «دستگاه برنامه‌ریزی» است. نمی‌گوییم که نیروهای کیفی لزوماً باید به‌وسیلهٔ سازمان برنامه‌ریزی جذب شوند؛ با این وجود، آنها را باید به صورت ارگانیک به این سازمان متصل کرد. بعلاوه، چون کار این مؤسسات واقعاً جزئی از فعالیتهای برنامه‌ریزی خواهد شد، لذا باید سؤالات اساسی پیشین را مرور کنند. برای توضیح این مطلب، اجازه بدهید یک مورد فرضی را در نظر بگیریم.

فرض کنید که اصلاح، شامل اجرای یک راهبرد تدریس ـ یادگیری طراحی شده برای بهبود کیفیت یادگیری شاگردان در سرتاسر نظام آموزش و پرورش باشد. این مؤسسه (مرکز برنامه‌ریزی درسی یا معادل آن) شروع به آزمایش راهبرد مزبور می‌نماید. چه سؤالاتی باید طرح شود؟ فهرست ذیل می‌تواند یک نقطه شروع آسان را فراهم کند.

۱ـ تشخیص

الف ـ موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی و آموزشی

مسئله عمده در اینجا، رسیدن به یک تحلیل جامع و حتی فشرده از شرایط اجتماعی ـ اقتصادی و آموزشی حاکم است. هدف عبارت است از کسب درک اساسی از محدوده و راهی که در چارچوب آن، شرایط آموزشی حاضر را احتمالاً باید از طریق اصلاح مورد نظر تغییر داد و از آن مهم‌تر، راهی است که از طریق آن، شرایط اجتماعی ـ اقتصادی و جامعه را به‌طور کلی می‌توان در آینده تحت تأثیر قرار داد. در صورتی که تعامل اوضاع اقتصادی ـ اجتماعی و آموزشی، مهم و حساس باشد، می‌توان ـ آنچنانکه در ذیل ملاحظه می‌کنید ـ جداگانه آنها را بررسی کرد.

ب ـ شرایط اجتماعی ـ اقتصادی

در این قسمت می‌توان سؤالاتی را مطرح کرد: ابعاد اساسی این شرایط کدام‌اند؟ این شرایط چگونه عمل می‌کنند؟ مسائل نامعلوم آنها چیست؟ برای مستند ساختن این سؤالات، چارچوبی مفهومی که ما را در طرح پرسشهای «صحیح» و تشخیص مسائل واقعی کمک کند، مورد نیاز است. خواه کشور سرمایه‌داری باشد یا سوسیالیستی، بزرگ باشد یا کوچک، غنی باشد یا فقیر، از لحاظ سیاسی با ثبات باشد یا بی‌ثبات. این چارچوب به تعیین آنچه که باعث طرح پرسشهای «صحیح» است کمک خواهد کرد.

ج ـ شرایط آموزشی

هرچند پرسشهایی که می‌توان دربارهٔ وضعیت آموزشی مطرح کرد بسیارند، اما سه سؤال اولِ مربوط به وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی، شایستهٔ طرح مجددند: ابعاد اصلی کدام‌اند (که به صورت پویا و تاریخی مورد نظر بودند)، چگونه عمل می‌کنند (اهمیت نقش آن، نوع نفوذ)، و مسائل نامشخص چیست (بیکاری فارغ‌التحصیلان، بی‌سوادی، وضع زنان، محدودیتهای منابع، وغیره)؟ آر. اس. پیترز در این زمینه می‌گوید:

> به‌عنوان مثال، در جوامع مردم‌سالار، برای تشخیص میزان منطقی بودن قدرت، می‌توان سؤالاتی را دربارهٔ ساختار قدرت مدرسه مطرح کرد. آیا برای برخورداری کارکنان و دانش‌آموزان از

فرصتهای مناسب جهت مشارکت در تصمیم‌گیریهای اساسی و مفید، مقررات رسمی در نظر گرفته شده است؟ همچنین در درون نظام آموزشی نیز می‌توان میزان تمایل مدرسه و خصوصاً رئیس آن را به کسب استقلال لازم برای تعیین مواد آموزشی در راستای هدفهای معین شده تشخیص داد. آنگاه ممکن است سؤالاتی درباره بی‌طرفی و آزادی مطرح شود. آیا مدرسه به اهمیت انواع گوناگون پیگیری واقف است، تا به موجب آن بر طیف وسیع راههای موفقیت، مهر تأیید زده و در جهت تقاضا برای در نظر گرفتن همهٔ افراد، ابزار صحیحی ارائه دهد؟

آیا برنامهٔ درسی، آزادی انتخاب را تجویز می‌کند و اختیاراتی را که به موجب آن درجه‌ای از آزادی تحقق یابد، به شاگردان اعطا می‌نماید؟ بدون چنین مقرراتی، اندیشه‌های مردم‌سالارانه از قبیل «برابری فرصتها» و «خویشتن‌یابی فرد» لفاظی‌های توخالی‌ای بیش نیستند (آر.اس. پیترز، ۱۹۶۹).

بدین‌ترتیب، مرحلهٔ تشخیص باید منتهی به حصول نتایجی در زمینه‌های ذیل گردد: نوع عدم توازنها در وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی و در نظام آموزشی؛ چالشهای کوتاه و بلندمدت که نظام آموزشی با آن مواجه می‌شود و مسائل مهم‌تری که باید مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

۲ـ پیش‌بینی: فرآیند آموزشی

در موقع آزمایش راهبرد تدریس ـ یادگیری، برنامه‌ریز باید سؤالاتی را که قبلاً مورد بحث قرار گرفت، مطرح کند: چرا؟ چه کسی؟ چگونه؟ چه چیز؟

الف ـ چرا؟

مسائلی را در نظر بگیرید که نظام آموزشی یک کشور با آن مواجه است، چرا باید برنامه برعهده گرفته شود؟ به عبارت دیگر، برنامه چگونه می‌تواند اولویت خود را توجیه کند؟ همچنین، مفروضات ضمنی (یا صریح) مرتبط با توانایی برنامه در حل مسئلهٔ مورد نظر کدام‌اند؟ دلایل اصلی شروع یک آزمایش چیست؟ (مطابقت با منافع گروه حاکم، صرفه‌جویی در منابع، بهبود عملکرد یا چیز دیگری؟) کدام نظریه یا چارچوب مفهومی برای توجیه این آزمایش، به کار رفته است؟

بالاتر از سؤالات فوق، این تقاضای ضمنی است که زمان، تلاش و پول اختصاص یافته برای اصلاحات، نباید بیهوده مصرف گردد.

ب ـ چه کسی؟

چه کسی به توسعه و آزمایش راهبرد، براساس یک مبنای تجربی می‌پردازد؛ مدارس، مدیریت آموزشی، مرکز پژوهشهای تربیتی، مؤسسات داوطلب یا گروه دیگری؟ چه کسی آزمایش را شروع می‌کند؟

۱ـ یک گروه سیاستگذار؛

۲ـ یک هیئت اداری در داخل وزارت آموزش و پرورش؛

۳ـ یک مرکز تحقیقاتی مرتبط یا بی‌ارتباط با تصمیم‌گیری و یا برنامه‌ریزی و یا دستگاه اداری؛

۴ـ دیگران از قبیل گروهی در داخل یک تشکیلات اداری، یک مؤسسه خیریه یا یک مؤسسهٔ بین‌المللی؟

پاسخ به این سؤالات، مستلزم شناخت ماهیت تعامل بین آغازکنندگان برنامه و سیاستگذاران آموزشی کشور می‌باشد که البته کار مشکلی است. به‌عنوان مثال، آغازکنندگان برنامه احتمالاً تمایل (پنهانی) به تضمین «موفقیت» آزمایش دارند؛ تمایلی که ممکن است بیشتر جنبهٔ سیاسی داشته باشد تا آموزشی. همچنین، تعهد نسبت به تأیید مداوم برنامه، در خلال اجرای آن و صلاحیت استفاده از نفوذهای سازنده، ممکن است برحسب قدرت و نفوذ آغازکنندگان برنامه، کاملاً متغیر باشد.

ج ـ چگونه؟

برنامه برای آغاز آزمایشها چگونه تدوین شده است؟ چه گامهایی برداشته شده است؟ مدارس یا کلاسها در مرحلهٔ مقدماتی چگونه انتخاب شده‌اند؟ کدام «پایه‌ها» و موضوعات، مورد بحث‌اند و چرا؟ ارزشیابی را چگونه باید اجرا کرد؟ آیا احتمال مقاومت در مقابل برنامه وجود دارد و آیا راهی برای غلبه برآنها در نظر گرفته شده است؟ به‌عنوان مثال، در بعضی از کشورها، اگر برنامه، متضمن مشارکت قوی شاگردان در تصمیم‌گیری دربارهٔ سازمان کلاس باشد، منطقی است که انتظار بروز مقاومت بسیار شدیدی از جانب اولیاء داشته باشیم.

ابعاد هزینه‌ای قبول یک نوع راهبرد و بکاربردن آن برپایهٔ یک مبنای آزمایشی چیست؟ قبول و توسعهٔ راهبرد، چگونه تأیید شده است؟ اثربخشی چگونه اندازه‌گیری می‌شود؟

در سؤالات فوق، این انتظار نهفته است که اصلاحات باید:

۱ـ در سطح ملی و برپایهٔ آزمون و آزمایش اجرا شوند؛

۲ـ مورد قبول «مصرف‌کنندگان» باشند؛ و

۳ـ منجر به پیچیدگی‌های بودجه‌ای غیرعمدی نشوند.

د ـ چه چیز؟

چه شرایطی برای ارزشیابی راهبرد ـ برای مقایسهٔ انتظارات اولیه با نتایج حاصله ـ در نظر گرفته شده است؟ اگر نتایج اولیه، متقاعد کننده بوده، آیا جدول زمانی ویژه‌ای برای اجرای آزمایش در یک مقیاس وسیع‌تر، در نظر گرفته شده است؟ آیا احتمالات پیش‌بینی شده‌اند؟ آیا مکانیسم‌های خطرناک و مکانیسم‌های زحمت‌آفرین وجود دارد؟

در سؤالات فوق، این فرض نهفته است که یک اصلاح باید هدفهای موردنظر را بدون نتایج فرعی زیان‌آفرین، تحقق بخشد.

۳ـ اجرا: نتایج فرعی در مقابل نتایج اصلی

نهایتاً، پیش از تصمیم‌گیری دربارهٔ تعمیم یک راهبرد در سطح ملی، برنامه‌ریزان بایستی سؤالات تربیتی، قانونی، اقتصادی، سازمانی، اجتماعی و سیاسی را مطرح کنند. در اینجا برای توضیح این سؤالات، بحث مختصری ارائه می‌شود.

الف ـ تربیتی

فرض کنید که برنامه در سطح ملی تنها تعداد محدودی از موضوعات و پایه‌ها را، مثلاً در دورهٔ آموزش ابتدایی، بپوشاند، وقتی دانش‌آموزان از موضوعی با یک راهبرد غیرمرسوم به سوی موضوع دیگری با یک راهبرد مرسوم حرکت کنند، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ همچنین، وقتی آنها از پایه‌ای با یک راهبرد غیرمرسوم به‌سوی پایه‌ای با یک راهبرد مرسوم حرکت کنند، چه خواهد شد؟

ب ـ قانونی

فرض کنید، راهبرد نشان می‌دهد که شرایط کار فعلی معلمان، با قوانین کلی خدمات مدنی در تضاد است، چه نوع ترتیبات قانونی‌ای ممکن است برای اجرای راهبرد در یک مقیاس ملی مورد نیاز باشد؟ به‌عنوان مثال، وقتی راهبردها مستلزم حرکت

کودکان از طریق برنامه‌های فردی انتخاب خودشان هستند، معلمان ممکن است به تخصیص متفاوت ساعات کار خود، نیاز پیدا کنند. در نتیجه، احتمالاً برخی از کمکها باید به صورت «قانونی» همراه با کلیهٔ شرایط مربوط به گزینش، پایگاه، حقوق و غیره ارائه گردد؛ چیزی که مورد علاقه اتحادیه معلمان نیز هست.

ج ـ اقتصادی

هنگامی که از یک آزمایش مقدماتی به سوی یک برنامهٔ ملی حرکت می‌کنیم، تغییرات در مقیاس و محدودهٔ عملیات به گونه‌ای است که برآورد هزینهٔ متوسط مطالعهٔ مقدماتی به‌عنوان مبنایی برای محاسبهٔ هزینه‌های تقبل و اجرا مناسب نیست. در عوض، هزینه‌های توسعه (که شامل توسعه، آزمایش و ارزشیابی مواد تدریس، تربیت معلم و غیره است) را باید به کار گرفت. برای انجام این کار، مقایسهٔ شرایط حاکم، که پیش از متقبل شدن راهبرد وجود داشته، با شرایط مورد انتظار ناشی از بکارگیری راهبرد در یک مقیاس وسیع و نیز مقایسهٔ آن با یک طرح از پیش ساخته، ضرورت دارد.

د ـ سازمانی

حرکت از یک راهبرد مرسوم به‌سوی یک راهبرد غیرمرسوم، مستلزم یک برنامه‌ریزی زمانی دقیق از عملیات متعدد مورد نظر، مانند تولید، تربیت معلم، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و غیره است (مثلاً یک نمودار سادهٔ پرت ممکن است کاملاً مناسب باشد). فرض کنید راهبرد غیررسمی به معنای تغییری در تقویم سال تحصیلی (یا حتی طول مدت تحصیلات) است، این کار، مستلزم حل یک رشته مسائل عملی و سازمانی می‌باشد. همچنین فرض کنید راهبرد غیرمرسوم، هنگامی که در یک مقیاس وسیع اجرا شود، مستلزم یک طرح فیزیکی متفاوت از کلاسها و درنتیجه متضمن تغییر اندازه و شکل مدارس است، آنگاه طیفی از آثار محتمل‌الوقوع به‌وجود می‌آید. انجام این کارها، مستلزم اصلاح خصوصیات و ویژگی‌های ساختمانی، عقد قراردادهای مجدد برای ایجاد و عرضهٔ مشاغل، استخدام کارکنان بیشتر (یا کمتر) و اتخاذ روشهای جدید برای تغییر مجدد خصوصیات مدرسه می‌باشد. بعلاوه، اجرای این تغییرات، براندازهٔ مدارس، «حفظ» ظرفیت مدارس و نتیجتاً توزیع مناسب آنها در

کل کشور تأثیر خواهد گذاشت. این مسئله مربوط به «نقشهٔ مدرسه» است که بدون سازماندهی مجدد شبکهٔ مدرسه از طریق راه‌اندازی مؤسسات مرکزی و تابعه، قابل حل و فصل نیست.

هـ ـ اجتماعی

نتیجهٔ قبول یک راهبرد ـ مثلاً درباره کودکان معلول، کودکان متعلق به‌خانواده‌های کم‌درآمد، کودکان متعلق به مناطق روستایی دوردست، یا ممتاز و غیرممتاز و از لحاظ سیاسی، مهم یا بی‌اهمیت ـ چیست؟ شرایط پذیرش راهبرد، با توجه به نگرشهای معلمان، مربیان، کودکان، اولیاء و مانند اینها کدام است؟ و نتیجتاً برای ارتقا یا توسعه یا اصلاح آنها چه باید کرد؟

و ـ سیاسی

پذیرش یک راهبرد، چگونه به حل برخی از مسائل آموزشی، که پیش از اولین تشخیص وجود دارند، مدد می‌رساند؟ در روش جدید چه تضادهایی نهفته است؟ احتمال گسترش چه تضادهایی وجود دارد؟ صاحبان قدرت، سیاستگذاران و گروههای مسلط و تحت سلطه، نسبت به معرفی یک راهبرد تدریس ـ یادگیری چه واکنشی نشان می‌دهند؟ مقاومت یا مشارکت؟ و مهم‌تر از همه اینکه کدام نظریهٔ تغییر اجتماعی (صریح یا ضمنی) در معرفی و اجرای یک راهبرد، نهفته است؟

این نگرش، که به صورت کلی در سؤالات فوق، مورد توجه قرار گرفته است، برخی از ابعاد روش برنامه‌ریزی پیشنهاد شده در این فصل را ترسیم می‌کند. البته، در هر نظام آموزشی، سؤالات، در قالب واژه‌های خاصی که با شرایط و اوضاع و احوال ملی ارتباط دارند، مجدداً بیان می‌شوند. همچنین، هرچند کار برنامه‌ریزان در اینجا در قالب واژه‌های وسیع و جامع ترسیم شده است، در بسیاری از کشورهایی که در آنها شالودهٔ اطلاعات، محدود است و کارکنان آموزش دیده وجود ندارند، حیطهٔ عملیات برنامه‌ریزی به نحو مشابهی محدود می‌شود. در اینجا دو نکته وجود دارد؛ اولاً، لازم است که در برنامه‌ریزی آموزشی، آموزش کاملاً توسعه پیدا کند. ثانیاً، در کوتاه‌مدت، این روش وسیع برای برنامه‌ریزی در بسیاری از موارد باید برای جوردرآمدن با «واقعیت» ساده شود. با این حال، اگر قرار است برنامه‌ریزی هم کارآمد و هم سودمند

باشد، ساده‌سازی نباید به قیمت پرسیدن این سؤالات صحیح و برعهده گرفتن تشخیصِ اثربخش تمام شود. این کارهای دوگانه، در قلب چالشی هستند که گروه برنامه‌ریزی آموزشی با آن مواجه است؛ انجام این کارها، هدف طلایی آنهاست که امیدواریم خیلی اغفال‌کننده نباشد.

به‌عنوان مقدمه‌ای بر فصل آخر، مفید و مناسب است که به یکی دیگر از آثار منتشره ازسوی مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی به نام **جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی (۱۹۶۹)** نگاهی داشته باشیم، که در این زمینه، به نحو قابل توجهی پیشقدم بوده است. این کتاب، دربرگیرندهٔ گزارشی است از یک همایش که در آن بسیاری از کسانی که اکنون در رشتهٔ خودشان آوازه‌ای دارند، پیرامون بهبود کیفیت آموزش بحث و تبادل‌نظر کرده‌اند. هرچند نتایجی که آنها بدان دست یافتند با آنچه موردنظر ما است، تفاوت داشت (به‌طور دقیق‌تر، نتایج کار آنها وسیع‌تر بود) اما نحوهٔ توافق یا تفاوت علایق آنها با علایق ما در حال حاضر، تفسیر جالبی را در بارهٔ آنچه در دههٔ کنونی اتفاق افتاده است ارائه می‌دهد.

بی‌بی، ویراستار کتاب نامبرده و این بخش با معرفی اندیشه‌های وزیر آموزش و پرورش یک کشور افسانه‌ای، بسیاری از مسائل برجستهٔ زمان حاضر را تجسم بخشیده است. این وزیر خیالی، پرسشهای عمیقی را دربارهٔ بهبود هدفهای کیفی ـ به شرط نسبی نبودن کیفیت، امکان‌پذیر بودن اندازه‌گیری، و ضرورت هزینه‌بری بیشتر کیفیت ـ مطرح می‌کند. او دربارهٔ مسائلی مانند تطبیق آرزوهای تربیتی با واقعیت‌های سیاسی، شناخت علایق و انتظارات قانونی مردم در پرتو نیازهای جامعه، و از همه بالاتر، حفظ حقوق و گسترش چشم‌اندازهای نسل جوانِ ضعیف و آسیب‌پذیر، که نظام آموزشی برای خدمت به آنها پی‌ریزی شده است، تعمق می‌کند.

در فاصلهٔ زمانی بین این دو کتاب، تغییراتی به وقوع پیوسته است. یکی از مسائل قابل توجهی که بی‌بی هم بدان اشاره کرده است، اگر نگوییم حذف، اما کاهش شکاف قدیمی بین مدیر و برنامه‌ریز می‌باشد (بی‌بی، ۱۹۶۷). به احتمال زیاد، تمام مسائلِ رواتریا در سال ۱۹۶۸ جای خود را به مسائل تازه‌ای داده‌اند. احتمالاً برخی از مسائل قدیمی، هنوز هم باقی مانده‌اند. به هرحال فصل بعدی با رهنمودهایی برای برنامه‌ریزی اصلاحات کیفی در آموزش و پرورش و توسعهٔ راهبردهای اجرایی اثربخش، ارتباط دارد.

امیدواریم وزیر آموزش و پرورشِ رواتریا آنها را بپذیرد.

فصل ششم

به سوی چشم‌اندازی کیفی

آر.اس. آدامز و اچ.ان.ویلر

هدف از این فصل عبارت است از تلاش برای وفق دادن چهار دیدگاهی که در صفحات قبل ارائه گردید. البته این کار، مشکل است، چون به نظر می‌رسد که در این رابطه، اختلافات قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. مثلاً در وهلهٔ اول، چنین به نظر می‌رسد که بین توصیف پست لث‌وایت از نیازهایی که در صورت منظم و کارآمد بودنِ برنامه‌ریزی درسی و اجرای آن باید تحقق یابند و نظر هلک مبنی بر نیاز به یک روش کاملاً جدید در برنامه‌ریزی، توافق اندکی وجود دارد. همچنین بین این فرضِ هارلن که کلاس درس، مکانی است برای تجلی اصلاحات آموزشی و این اظهارنظر بدبینانهٔ لوین که «اصلاح آموزشی و عمل برنامه‌ریزی ملازم با آن» شکست خورده است، شکاف بنیادی و آشکاری وجود دارد.

تضاد آشکار بین این دیدگاه‌های مختلف، بازگشت به مسئله تشریح مفهوم را ایجاب می‌کند که هلک در فصل پنجم بخش حاضر بدان پرداخت. این بازگشت، صرفاً در جهت رعایت اصول علم معانی نیست ـ اگرچه دقت کلامی هم مطمئناً مطلوب است ـ بلکه بیشتر در جهت توضیح مفهومی به عهده گرفته می‌شود. امیدواریم که با انجام این کار، مقداری از ابهامات مربوط به رشتهٔ برنامه‌ریزی آموزشی کیفی از بین برود.

تنوع دیدگاههای ارائه شده در فصول گذشته، بیانگر این مطلب است که مفهوم برنامه‌ریزی کیفی تنها در صورتی صحیح خواهد بود که پیچیدگی قابل ملاحظهٔ آن

اصلاح گردد. این راه‌حل، درواقع یک مشاجرهٔ دائمی بر سر ارزش نسبی تعاریف محدودتری است که ناقص‌اند. فصل حاضر سعی در نشان دادن این موضوع دارد که چگونه دیدگاه‌های متنوع را می‌توان با هم آشتی داد؛ این فصل مشخصاً به دنبال بیان این موضوع است که اختلافات میان پست‌لث‌وایت، هارلن، هلک و لوین بیشتر ظاهری‌اند تا واقعی.

در نتیجه، توسعهٔ یک الگوی مفهومی (منطقی) از برنامه‌ریزی آموزشی کیفی نیز امکان‌پذیر خواهد شد؛ الگویی که مبنای لازم را برای هجومی منظم برمسائل عملی اصلاحات آموزشی فراهم می‌آورد.

دو مسئلهٔ اساسی در تشریح مفهوم برنامه‌ریزی آموزشی کیفی نهفته است. با مداقهٔ کافی درمی‌یابیم که این دو مسئله در دو واژهٔ متشکلهٔ مفهوم فوق یعنی برنامه‌ریزی و کیفیت آموزشی قرار دارد. پیش از آنکه تلاشی برای شناخت معنای واحد این دو مفهوم و نتایج عملی چنین کاری صورت گیرد، لازم است آنها را جداگانه تحت بررسی قرار دهیم.

الف- برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی به‌عنوان یک عمل، اگر هدفدار نباشد، پوچ و توخالی است. اصولاً برنامه‌ریزی، تلاشی است برای برآورد پیشاپیش چگونگی تحقق یک هدف. در نتیجه، حداقل سه گام اصلی در برنامه‌ریزی وجود دارد. گام اول این است که هدف، معین و مشخص گردد؛ گام دوم اینکه وسایل موردنیاز برای تحقق هدف تعیین شود (ترجیحاً به‌طور منطقی)؛ و گام سوم اینکه مراحل لازم برای تحقق هدف اجرا گردد. هرچند این گامها، حداقلِ مراحل منطقی را در برنامه‌ریزی نشان می‌دهند، با این وجود، اگر بناست که برنامه‌ریزی کارآیی داشته باشد، دوگام دیگر هم ضروری است:

۱ـ آزمایش، امتحان، و آزمون روشها پیش از اجرا، و

۲ـ تشخیص ارزیابانهٔ مداوم و نهایی این موضوع که آیا هدف تحقق پیدا کرده یا در حال تحقق است.

بدیهی است که در دنیای واقعی، میزان دقتی که در هر کدام از مراحل صرف

می‌شود، به اطلاعات، کارکنان، منابع و فناوری موجود و به همین ترتیب، ماهیت مسئلهٔ مشخصِ مورد بررسی، بستگی دارد. روشن است که دقت عملیات منظم سازمان هوانوردی و فضایی آمریکا حتی در تلاشهای پراکندهٔ برنامه‌ریزی آموزشی این کشور، اصلاً تخمین زده نشده است ـ این موضوعی است که به هنگام بررسی دیدگاه لوین، مجدداً مطرح خواهد شد.

ب ـ آموزش و پرورش کیفی

همچون تحقیق در مورد آثار تحصیلات مدرسه‌ای (نگاه کنید به برشتین، ۱۹۷۶)، اندیشهٔ آموزش و پرورش کیفی هم به‌خاطر آشفتگی سطح تحلیلی که باید به کار رود، گیج‌کننده می‌شود. مثلاً اگر سطح تحلیل این است که نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یک کل مدنظر باشد، کیفیت آموزش و پرورش به احتمال خیلی زیاد ممکن است در قالب واژه‌های کمّی و توأم با این مسئلهٔ حساس که چه نسبتی از جمعیت (یا جمعیت‌های فرعی مختلف) به چه سطحی از عملکرد و پاداش نائل می‌شوند، مورد توجه قرار گیرد. اگر واحد تحلیل، کلاسها یا مدارس باشند، مسئلهٔ اساسی این خواهد بود که به‌طور متوسط، مدارس یا کلاسها از لحاظ دسترسی به کیفیت آموزش و پرورش، امتیاز بالا یا پایینی به دست آورده‌اند. اما، اگر واحد تحلیل شخص کودک باشد، مسئلهٔ اساسی، به میزان توانایی هر کودک در استفاده از استعدادهای مختلفش برمی‌گردد. البته، بیهوده است اگر گفته شود که این سطوح بر یکدیگر تأثیری ندارند و در عمل، سطح نظام آموزش و پرورش از طریق انبوهی از عملکرد افراد عرضه نمی‌شود. همین‌طور بیهوده است (کلمن و دیگران، ۱۹۶۶) اگر گفته شود که تصمیمات اتخاذ شده دربارهٔ شرایط حاصله در سطح نظام آموزش وپرورش، تأثیری بر سطوح مدرسه، کلاس، افراد و بالعکس ندارد. با این حال، نکته این است که وقتی پای برنامه‌ریزی به میان می‌آید، مسائل برحسب سطح موردنظر تفاوت پیدا می‌کند.

این مسائل، حداقل به دو صورت از یکدیگر متمایز می‌شوند:

۱ـ از لحاظ معنای مورد نظر از واژهٔ کیفیت؛ و

۲ـ در نتیجه، وسایل مورد نیاز برای دستیابی به هدف کیفی.

به‌عنوان مثال، در سطح فرد، شاخصهای «کیفیت» نوعاً برحسب دانش، توانش و فهم فرد (خواه به‌وسیلهٔ امتحانات عمومی اندازه‌گیری شده باشند یا خیر) بیان می‌شوند. در سطوح کلاس و مدرسه، شاخصهای کیفیت نوعاً برحسب عملکرد «عالی» شاگردان، به دو شکل کلی و مشخص بیان می‌شوند. در سطح نظام، کیفیت، نوعاً برحسب یک استاندارد فرضی و نامحدود بین‌المللی بیان می‌شود، مانند نسبت باسوادان، فارغ‌التحصیلان و معلمان به شاگردان، دکترها به جمعیت، تولید ناخالص ملی سرمایه‌گذاری شده در آموزش و پرورش، و غیره.

به همین ترتیب، می‌توان مثالهایی از تفاوتهای مربوط به وسایل به کار گرفته شده برای تحقق کیفیت ارائه داد. در سطح فرد، کیفیت را می‌توان حداقل به‌طور نظری ازطریق: «تدریس بهتر»، «امکانات بهتر»، «تجهیزات بهتر»، «برنامه‌های درسی بهتر» و غیره بهبود بخشید. در سطوح کلاس و مدرسه، اصلاح کیفی با مسائلی مانند روشها، سازمان، مدیریت و روابط فیمابینیِ «مؤثر» ارتباط پیدا می‌کند. در سطح نظام آموزش و پرورش، این گرایش وجود دارد که ابزارهای اصلاح، برحسب تفاوتهای کیفی در نظر گرفته شوند، مانند «فایدهٔ» بیشتر، «ضرر» کمتر و اغلب هم‌چنین تصور می‌شود که هر دو باید از طریق بازسازی اداری و سازمانی به دست آیند.

جنبه‌های ضمنی این تفاوتها را بعداً به تفصیل شرح خواهیم داد. در ضمن، پیش‌از آنکه بتوان برنامه‌ریزی و کیفیت آموزشی را مجدداً با یکدیگر درآمیخت، لازم است که به نکتهٔ دیگری اشاره کنیم. می‌توان بین شرایط کیفی نظام آموزش وپرورش و شرایط کیفی جامعه تمایز قائل شد. در اینکه این دو به هم مربوط‌اند، شکی نیست، اما اینکه به چه میزان و چگونه به هم مربوط می‌شوند، همان‌طور که لوین هم خاطرنشان کرده است، یک سؤال تجربی است که باید بررسی گردد. یک اصلاح مطلوب در کیفیت جامعه (مثل گسترش عدالت اجتماعی) لزوماً از یک اصلاح مشابه در «کیفیت» آموزش و پرورش تبعیت نمی‌کند. درواقع، برخی از اصلاحات کیفی در آموزش و پرورش ممکن است از لحاظ اجتماعی بی‌فایده باشند؛ حداقل در کوتاه‌مدت، آنچنانکه برخی از سرمایه‌گذاری‌های اولیه در آموزش و پرورش جهانی در کشورهای در حال توسعه نشان داده‌اند. در مقابل، بیشتر به نظر می‌رسد که اصلاحات در کیفیت یک جامعه

می‌تواند منتهی به اصلاحات مشابهی در آموزش و پرورش گردد یا حداقل آن را تسهیل کند. ماهیت دقیق این روابط هرچه باشد، به هر حال تمایز قائل شدن بین کیفیت جامعه و کیفیت آموزش و پرورش، مناسب و مطلوب است.

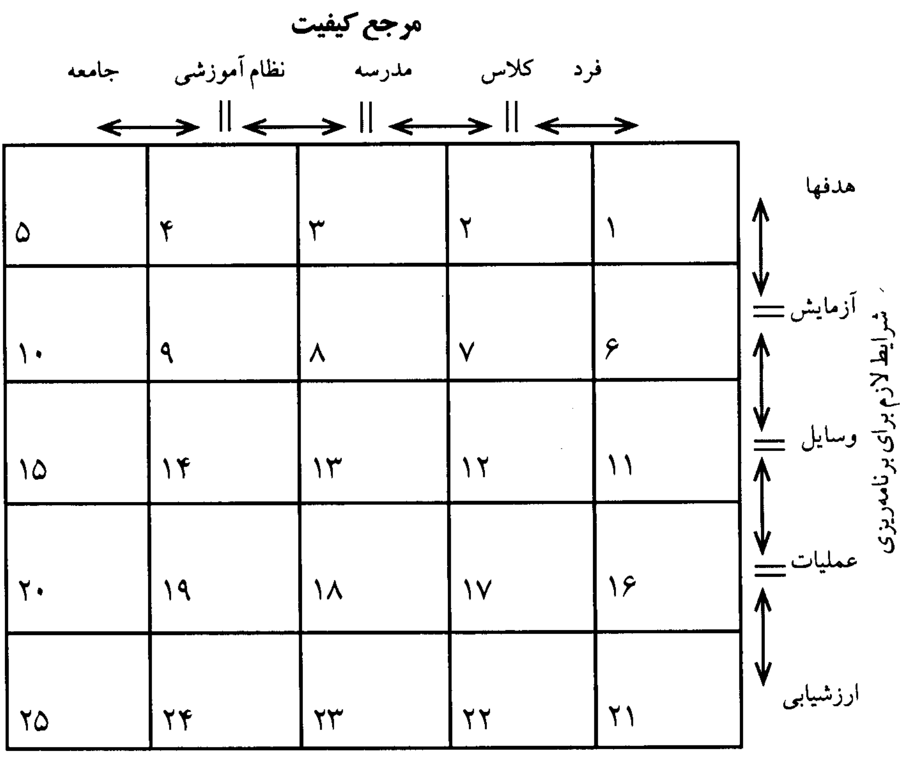
مجموعهٔ عناصر برنامه‌ریزی و کیفیت آموزشی، می‌توانند مبنایی را برای یک الگوی دوبُعدی فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی کیفی فراهم آورند. این فرآیند را می‌توان به‌صورت ماتریسی از سلولهای مرتبط به هم با دو بُعد، مشتمل بر شرایط لازم برنامه‌ریزی و مرجع کیفیت ارائه داد.

چیزی که شکل ۵ بیان می‌دارد این است که خواه کیفیت برحسب فرد تعریف شود یا کلاس یا مدرسه یا نظام آموزش و پرورش، اگر قرار است برنامه‌ریزی صورت گیرد، حداقل سه شرط لازم باید تحقق یابد و اگر بناست برنامه‌ریزی به نحو مؤثری صورت گیرد، دو شرط لازم خوش‌بینانهٔ دیگر هم باید تأمین شود. شکل ۵، همچنین بیان می‌دارد که ماهیت زنجیره‌های بین عناصر در هر بُعد تردیدآمیز است (به‌خاطر موانعی که بین پیکانها وجود دارد)، مثلاً کیفیت فرد ممکن است لزوماً منتهی به کیفیت کلاس نشود؛ کیفیت کلاس ممکن است لزوماً منتهی به کیفیت مدرسه نگردد؛ کیفیت مدرسه ممکن است لزوماً منتهی به کیفیت نظام آموزش و پرورش نشود؛ و کیفیت نظام آموزش و پرورش هم ممکن است لزوماً منتهی به کیفیت جامعه نگردد.

به همین ترتیب، ارتباطات بین عناصر بُعد دیگر یعنی هدفها، آزمایش، وسایل، عملیات، و ارزشیابی نیز تردیدآمیز است. بیان یک هدف لزوماً تضمین‌کنندهٔ این موضوع نیست که وسایل در دسترس‌اند یا آزمایش برای تعیین وسایل به عهده گرفته خواهد شد. در نتیجه، توصیف وسایل، لزوماً تضمین نمی‌کند (آنچنانکه هارلن خاطرنشان کرده است) که وسایل به واژه‌های عملیاتی ترجمه شوند. همچنین، حتی در مرحلهٔ اجرای برنامه هم به هیچ‌وجه نمی‌توان مطمئن بود که ارزشیابی برنامه صورت خواهد پذیرفت و چه نتایجی حاصل خواهد شد.

بدیهی است که این بحثها به آنچه که می‌تواند به‌عنوان عوامل ایجادکنندهٔ «موفقیت» در هر سطح شناخته شود، مربوط است. چه در نظریه و چه در واقع، موفقیت در سطح فرد را می‌توان طبق تعریف به نحوی بیان کرد که به معنای موفقیت در سطوح

کلاس، مدرسه، نظام آموزش و پرورش و جامعه نیز باشد. مثل طرح یادگیری تسلط یاب در کره که در فصل اول شرح داده شد، هدف صریح طرح مزبور، تضمین این موضوع است که تمام (یا اکثریت) کودکان به پایین‌ترین سطح مورد نظر مهارت در تعدادی از موضوعات مشخص دست یابند.



شکل ۵. الگویی برای برنامه‌ریزی آموزشی کیفی

تا زمانی‌که موفقیت کلاس، مدرسه و نظام آموزش و پرورش برحسب تعداد دانش‌آموزانی که به پایین‌ترین سطح موردنظر رسیده‌اند، اندازه‌گیری شود، توافق کاملی بین تمام این چهار سطح به دست می‌آید. اگر مانند کره‌ای‌ها که پذیرش «نسبت جمعیت دست یافته به مهارت» را رضایت‌بخش یافته‌اند، معیار کیفیت اجتماعی به جای این معیار که مثلاً «چه کسی به مشاغل عالیرتبه‌تر دسترسی دارد» در نظر گرفته شود، برابری به‌طورکامل تحقق خواهد یافت.

عکس این جریان در نیوزیلند صادق است. در این کشور تا مدتها یک امتحان عمومی ملی که برای اندازه‌گیری «پیشرفت» فرد مفید بود، اجرا می‌گردید و در نتیجه، تعریف موفقیت فرد، هزینه‌بر بود. با این حال، در سطح نظام، نتایج از قبل مشخص گردیده بود: در هر موضوع، ۵۰درصد نامزدها باید می‌گذشتند و ۵۰درصد باید شکست می‌خوردند. پس نتیجه می‌گیریم که حتی اگر کیفیت نیز بروشنی تعریف شود، اصلاح کیفیت عملکرد آموزشی نمی‌تواند تفاوتی در کیفیت آموزشی نظام به‌وجود آورد. البته، این امر ممکن است منتهی به بهبود کلی در مقابل معیار مطلق (اما نامشخص) و فرضی برتری آموزشی گردد. این امر همچنین ممکن است منتهی به توزیع مجدد نسبت «موفقیت» تجربه شده توسط مدارس و کلاسهای مختلف (هرچند این هرگز تشخیص داده نشده است) شود یا حتی ممکن است منتهی به برخی اصلاحات اجتماعی گردد. اما مشکلی که در اینجا وجود دارد این است که چگونه می‌توان این استدلال را به نحو صحیحی بیان کرد.

یک نکتهٔ ضمنی که نهایتاً باید از شکل ۵ استخراج شود این است که هرچند، حلقه‌های ارتباطی بین عناصر در هر بُعد، غامض و گیج‌کننده هستند، با این وجود، هر سلول در ارتباط با سلولهای دیگر درنظر گرفته می‌شود. بنابراین، ماتریس، نظامی را به‌وجود می‌آورد که انتظار می‌رود تغییر در یک عنصر در آن بر سایر عناصر تأثیر گذارد. تکرار می‌کنیم که این ماهیت حلقه‌های ارتباطی بین سلولهاست که گیج‌کننده است نه وجود خود حلقه.

به هر حال، سلولها در شکل ۵ می‌توانند کارکرد دیگری را به انجام برسانند. اگر مسائل برجستهٔ موردنظر پست‌لث وایت، هارلن، هلک و لوین برحسب دو بُعد این الگو تحلیل شود، هر یک از این نویسندگان را می‌توان در ماتریس جای داد. این کار در شکل ۶ انجام شده است.

در شکل ۶ می‌توان مشاهده کرد که هر نویسنده، دارای الگوی خاصی از علایق خودش می‌باشد و ائتلاف این چهار نفر هم اصلاً لازم نیست. دو نکته، شایستهٔ توجه بیشتری است: یکی استفاده از دیدگاههای هرکدام از این نویسندگان در جای خود و دیگری بررسی زمینه‌های مشترک آنها.

تأکید پست‌لث وایت برجنبه‌های عملی اجرای عملیاتِ برنامه‌ریزی درسیِ مؤثر در درون نظام آموزش و پرورش با «اشغال» دو سلول از پنج سلول نظام آموزش و پرورش (۱۹ و ۱۴) و ۱۱ سلول از ۱۵ سلول آزمایش، وسایل و عملیات (۱۹ و ۱۸ و ۱۷ و ۱۶ و ۱۴ و ۱۳ و ۱۲ و ۱۱ و ۸ و ۷ و ۶) منعکس گردیده است.

تأکید هارلن بر فرد و کلاس در هشت سلول از ده سلول فرد و کلاسی که اشغال کرده (۲۲ و ۲۱ و ۱۷ و ۱۶ و ۱۲ و ۱۱ و ۷ و ۲) منعکس گردیده است.

تأکید هلک بر نظام گسترده در همهٔ پنج سلول نظام آموزش و پرورش (۲۴ و ۱۹ و ۱۴ و ۹ و ۴) و دو سلول از سلولهای جامعه (۲۵ و ۵) منعکس گردیده است.

تأکید لوین بر آموزش و پرورش در جامعه و برای جامعه با اشغال تقریباً انحصاری چهار سلول از پنج سلول جامعه (۲۵ و ۲۰ و ۱۵ و ۵) توسط او بیان گردیده است.

شکل ۶ بیانگر زمینهٔ مشترک و متفاوت این نویسندگان هم هست. هارلن و پست‌لث وایت توجه دو طرفه‌ای به فرد، کلاس و مدرسه و به همین ترتیب آزمایش، وسایل و عملیات دارند. اما فصل مربوط به هارلن، چنین توجهی را به نظام آموزش و پرورش که مشخصهٔ روش پست‌لث وایت نیز هست، نشان نمی‌دهد. از طرف دیگر، هلک در این توجه سهیم نیست، اما زمینهٔ مشترک بین این دو نویسنده به سؤال از روش **مدوس اپراندی**[1] که توسط برنامه‌ریزان نظام آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد (و هلک ولوین هم بر سر آن اتفاق‌نظر دارند) منتهی نمی‌گردد. هلک و لوین، در زمینهٔ روابط میان هدفهای جامعه و هدفهای آموزش و پرورش و نیز روابط میان انواع هدفها و عملکرد نظام آموزش و پرورش نیز باهم توافق دارند. نه هارلن و نه پست‌لث وایت هیچ‌کدام در فصول مربوطه، علاقه‌ای به این گونه مسائل نشان نداده‌اند.

برای توجیه این قضیه که اصطلاح برنامه‌ریزی آموزشی کیفی ـ آنچنانکه در اینجا به کار رفته ـ یک اصطلاح پیچیده و چندبعدی است به قدر کافی سخن گفته شده است.

---

1. Modus Operandi

اکنون وقت آن رسیده که الگوی مذکور را با برخی از نکات اساسی مطرح شده توسط این نویسندگان مربوط ساخته و سپس، دلالتهای آن را برای برنامه‌ریزی آموزشی بررسی کنیم.

هنگام بحث و گفتگو راجع به برنامه‌ریزی آموزشی باید اخطار بسیار مهم لوین را مدنظر داشت. اگر نتوانیم علل بیماری‌های اجتماعی را به آموزش و پرورش نسبت دهیم، دیگر نباید انتظار اصلاح آنها را از طرف آموزش و پرورش داشته باشیم، چرا که چنین انتظاری هم بی‌مورد است و هم بالقوه خطرناک.

در این قسمت، باید برای محدودسازی نگرش شکاکانه‌ای که لوین[1] در ارتباط با برنامه‌ریزی آموزشی، مطرح کرده تذکراتی داده شود. اولاً باید خاطرنشان کرد که لوین در پاراگراف نهایی‌اش، به ماندگار بودن برنامه‌ریزی در آنچه که بعداً ما نام سطوح فرد، کلاس و مدرسه را برآن نهادیم اعتراف کرده است. بعلاوه، همان‌طور که پیش‌تر هم خاطرنشان ساختیم، برنامه‌ریزی آموزشی اصولی و جامع در ایالات متحده نسبتاً کمیاب است. به‌عنوان مثال، چیزی برای مقایسهٔ اصولی و جامع برنامهٔ طراحی شده توسط سودیجارتو، که در فصل یک اقتباس شده، وجود ندارد. همچنین برای بحث با لوین راجع به این استنتاج او که برنامه‌ریزی کیفی، سنگین است و بودجه طلب، دلایل دیگری هم وجود دارد. فی‌المثل، به راه انداختن یک بحث مفصل دربارهٔ اعتبار تفسیرهای کلمن از داده‌هایش (نگاه کنید به اسپادی، ۱۹۷۳) روش‌شناسی مورد استفاده‌اش (نگاه کنید به برشتین، ۱۹۷۶) و توصیه‌های سیاسی‌ای که بعداً عنوان کرده (نگاه کنید به گرین و پتیگریو، ۱۹۷۶) نه تنها ممکن است، بلکه طرح دو پرسش کاملاً مهم‌تر نیز امکان‌پذیر است:

۱ـ آیا «اصلاحات» طراحی شده برای تخفیف «بیماریهای» موردنظر اداره بهداشت، آموزش و پرورش و رفاه ایالات متحده به اجرا درآمده است؟؛ و

۲ـ چه چیزی موجد یک راه‌حل مناسب برای مسائلی است که لوین برگزیده است؟ برای مثال، شرایط ایده‌آل برابریِ فرصتهای تربیتی باید چگونه باشد؟

---

۱. عنوانی که لوین اصولاً به فصل مربوط به خودش داد این بود: «برنامه‌ریزی آموزشی و راهبردهای تدریس ـ یادگیری: یادداشتهای یک شکاک».

معرف کیفیت

شرایط لازم برنامه‌ریزی

	فرد	کلاس	مدرسه	نظام آموزش و پرورش	جامعه
هدفها	- - / - - ۱	- - / WH - ۲	- - / - - ۳	- JH / - HL ۴	- JH / - HL ۵
آزمایش	NP - / - - ۶	NP - / WH - ۷	NP - / - - ۸	- JH / - - ۹	- - / - - ۱۰
وسایل	NP - / WH - ۱۱	NP - / WH - ۱۲	NP JH / - - ۱۳	NP JH / - - ۱۴	- - / - HL ۱۵
عملیات	NP - / WH - ۱۶	NP - / WH - ۱۷	NP JH / - - ۱۸	NP JH / - HL ۱۹	- - / - HL ۲۰
ارزشیابی	NP - / WH - ۲۱	NP - / WH - ۲۲	NP JH / - - ۲۳	- JH / - HL ۲۴	- JH / - HL ۲۵

شرح: NP ← نویل پست لث وایت   JH ← ژاک هلک

WH ← واین هارلن   HL ← هانک لوین

شکل ۶. چهار دیدگاه مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی کیفی: یک تحلیل محتوا

در اینجا مجالی برای پرداختن به این بحث مهم وجود ندارد، اما نکته‌ای که باید از آن استخراج شود این است که هرچند اخطار اساسی لوین مورد اعتنا خواهد بود (و باید باشد) و از شک‌گرایی دفاع می‌شود، با این وجود، اصل مسئلهٔ برنامه‌ریزی آموزشی کیفی نقض نمی‌گردد.

از یک دیدگاه می‌توان گفت که مقالهٔ هلک، نشان‌دهندهٔ یک تخلف آشکار از نقش سنتی برنامه‌ریزان آموزشی است. راه‌حل پیشنهادی وی، طرح یک رشته سؤالات بود که ظاهراً برای مدیر آموزشی مواجه با تصمیمات لازم‌الاتخاذ، چندان تسلی‌بخش نیستند. اما اگر قرار است برنامه‌ریزی سودمند باشد، دیدگاههای او مفید و لازم خواهد بود. الگویی که در شکل ۵ ترسیم شده است ابزارهایی را برای توضیح این نکته فراهم

کرده است.

این الگو، به‌طور ضمنی اشاره می‌کند که در برنامه‌ریزی آموزشی، جنبه‌های زیادی وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرند و اگر نه تمام این جنبه‌ها، اما بسیاری از آنها بر یکدیگر تأثیر دارند.

پس نتیجه می‌گیریم که اگر برنامه‌ریز، چشم‌انداز گسترده‌تری را در نظر بگیرد و نگرش او جامع‌تر باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که:

۱ـ بتوان کارآمدترین و اثربخش‌ترین شیوه‌های انجام کار را طراحی کرد؛ و

۲ـ بتوان مسائل محتمل‌الوقوع را پیش‌بینی و پیشگیری نمود.

به عبارت دیگر، فرض کنید که هر نظام تربیتی، مسیر و نیروی حرکت خودش را توسعه دهد (تا اندازه‌ای به‌عنوان نتیجهٔ پیشینه‌های تاریخی و شرایط فعلی‌اش) آنگاه، احتمالاً نتیجه این خواهد شد که هرگونه تغییری در مسیر یا مقدار نیروی حرکت آن به‌طور نسبتاً آهسته و اندک صورت می‌گیرد. همچنین فرض کنید که یکی از واقعیت‌های سیاسی زندگی در اکثر کشورها این است که تصمیمات مهم سیاسی در دستگاه سیاسی اتخاذ می‌شود تا دستگاه تربیتی و لذا مدیران آموزشی صرفاً فرصت برنامه‌ریزی بسیار بلندمدت را فراهم می‌کنند. در این صورت، یکی از بزرگترین خدماتی که باید به‌وسیلهٔ برنامه‌ریزان آموزشی ارائه شود، پیش‌بینی نتایج احتمالی تصمیمات کوتاه‌مدتی است که اکنون باید اتخاذ شوند.

نظر هلک این است که اگر یک رشته سؤالات حساس دربارهٔ نتایج احتمالی هر تصمیم پیش‌بینی شده، مطرح و پاسخ داده شوند، این خدمت به بهترین نحو انجام خواهد شد. آنچه که الگوی ترسیمی در شکل ۵ انجام می‌دهد بیان این موضوع است که آن سؤالات مهم باید به کدام سو جهت داده شوند.

در این چارچوب، نظرات هلک، وسعت موقعیت موردنظر پست‌لث وایت را بیان می‌دارد. پست لث وایت با تأکید بیشتری نسبت به هلک بر مسئلهٔ پیش بردن عمل در «سطح» کلاس، یک برنامهٔ کار را برای تأسیس یک مؤسسه ملی برنامه‌ریزی درسی طراحی کرده است که کیفیت متداولِ دانش‌مربوط به روش‌شناسی برنامه‌ریزی درسی را منعکس می‌کند. وضعیت او را می‌توان با بیان این مطلب بخوبی بیان کرد که «اگر مایلید

برنامه‌های درسی را به‌صورت منظم و اثربخش تهیه کنید به نحوی که بتوانید به‌هدفهای دلخواهتان دست یابید به این طریق عمل کنید.» اطمینان پست لث وایت تا حد زیادی تضمین شده است، زیرا در دهۀ گذشته، پیشرفتهای کاملاً اساسی در رشته برنامه‌ریزی و ارزشیابی درسی صورت گرفته است. با این حال، آنچنانکه دربارۀ لوین هم دیدیم، در اینجا نیز اصلاحاتی لازم است. قبول یک روش منظم و اصولی برای برنامه‌ریزی درسی، ضرورت توجه به قضاوتهای ارزشی آشکار (یا پنهان) را که در تصمیم‌گیری آموزشی دخالت دارند، حذف یا رد نمی‌کند. به‌عنوان مثال، حتی روش برنامه‌ای یادگیری تسلط‌یاب نیز دامهایی مخصوص به خود دارد. برای روشن شدن این موضوع می‌توانید موضوع خاصی را درنظر بگیرید. یک انتخاب از میان مجموعه‌ای از کارهایی که بالقوه در دسترس‌اند، برچه مبنایی باید صورت گیرد؟ همچنین، کدام تعریف دربارۀ مهارت باید حکمفرما باشد و چرا؟ همین‌طور، اگر نتایج باید کنترل شوند، مثلاً برای حذف تبعیض (به‌طوری که ثروتمند و فقیر، مرد و زن از امکانات مساوی برای موفقیت در تمامی اقلام آزمون برخوردار باشند) آیا این امر در پرتو تواناییهای ذاتی افراد مورد نظر قابل توجیه است یا تواناییهای اکتسابی آنها؟ نکته‌ای که در اینجا مطرح است این است که اگر سؤالات هلک در این حیطه بخوبی به کار گرفته شوند، چنین مسائلی باید رو بیایند و هر تصمیمی که اتخاذ شود باید حداقل با توجه به برخی از نتایج شناخته شده و با تدبر و تأمل اتخاذ گردد.

سهم خانم هارلن در این کتاب اختصاصی بوده است، زیرا او تقریباً به تنهایی، از نوع زبانی که کارکنان آموزشی با آن خو گرفته‌اند صحبت کرده است. دیگر نویسندگان، بیشتر علاقه‌مند به تحکیم رباطها در قلب و مغز جامعه شناسان، دانشمندان علوم سیاسی، اقتصاددانان و مدیران آموزشی بوده‌اند. هارلن این واقعیت مسلم را مورد امعان نظر قرار می‌دهد که برنامه‌ریزان، کارکرد صحیح آموزش و پرورش را برای انجام‌دهندگان آن هرچه بدانند، به هر حال مسئلۀ عمده این است که به کودکان برای رشد و پیشرفت کمک شود.

فرض کنید از عملکرد همین کودکان، مقیاسهایی برای تفسیر توسط جامعه‌شناسان، دانشمندان علوم سیاسی و غیره، به‌دست آید. در این صورت، بجاست که هارلن این

موضوع را یادآوری کند که کارکرد آموزشی توسط معلمان با کودکان در کلاسهایی انجام می‌شود که رسمیت بیشتر یا کمتری دارند. پس صحیح خواهد بود اگر گفته شود مکانیسم‌هایی که به‌عنوان علل مستقیم یک اصلاح در کیفیت عملکرد آموزشی افراد عمل می‌کنند، باید جستجو شوند. چنین موقعیتی برای هلک، هم مکمّل و هم تعارف‌آمیز است. سؤالات او در اینجا نیز بجا و مناسب‌اند. بدین ترتیب، پاسخهایی که به دست می‌آیند، برای پیشرفت برنامه‌ریزی و اصلاحات ثمربخش، بیشترین اهمیت را خواهند داشت.

استدلالی که به‌عنوان یک تعهد پیچیده، باید در برنامه‌ریزی آموزشی پیچیده ملحوظ باشد، بستگی به این دارد که آیا فرآیند اجرایی، پیچیده تلقی می‌شود یا آنکه در صورت بستگی متقابل سلولها در شکل ۵، کمی متفاوت خواهد بود. در صفحات قبل، بیشتر به این موضوع اشاره شد که هردوی این موارد صحیح است. به‌عنوان مثال، نمودار سودیجارتو در فصل یک از پیچیدگی یک نوآوری در اندونزی خبر می‌داد. به همین ترتیب، پست لث وایت و هارلن هر دو اظهار داشته‌اند که توافق بین مراحل آزمایشی و عملی برای اجرای موفقیت‌آمیز لازم است. نهایتاً لوین و هلک، که مسلماً از مثالهای منفی استفاده می‌کنند، معتقدند که برخی از مفروضات ساخته شده دربارهٔ ارتباط بین عملکرد آموزش و پرورش و پیشرفت جامعه، آشکارا غلط است.

با این حال، برای پربارتر کردن این بحث، کوششی به منظور اشاره به این موضوع صورت خواهد گرفت که چگونه تلاش برای اجرای یک اصلاح کیفی می‌تواند بازتابهای فراوانی به دنبال داشته باشد. این کار با استفاده از پنج مطالعهٔ موردی فصل یک (به استثنای طرح انگلستان) به‌عنوان مبنایی برای پی‌ریزی یک تصویر فرضی انجام خواهد شد.

تمام آزمایشهایی که مطالعات موردی فصل یک را دربر می‌گیرند، برپایهٔ فرضیه‌های یادگیری تسلط‌یاب قرار دارند. تمام این آزمایشها به منظور قادر ساختن تک تک کودکان در نیل به یک سطح «مشخص» از مهارت صورت گرفته‌اند. در هر مورد، این کار باید از طریق بکار بردن: برنامه‌های درسیِ جدیداً طراحی شده (که اغلب در وسیع‌ترین معنای جهانی تعریف شده‌اند) مواد جدید، تجهیزات تازه، و بالاتر از همه، روشهای نوین تدریس صورت گیرد. خط مشیِ هر طرح جدید این است که پس از

پیشرفت و آزمایش، مرحلهٔ اجرا به‌طور گسترده در نظامهای آموزشی معتبر، عملی شود. انتظار می‌رود که نتایج نهایی، منتهی به افزایشی در صلاحیت شاگرد گردد که به نفع جامعه نیز خواهد بود ـ احتمالاً از راه ارتقای کیفی شهرنشینی که مشخصاً در قالب واژه‌های شغلی، شهری و اجتماعی بیان می‌گردد.

اما بین آغاز این اندیشه و تحقق آن، گامهای بسیار و راههای زیادی وجود دارد که همهٔ آنها در راستای یک هدفِ صحیح قرار ندارند. در اینجا فقط امکان انتخاب یک نمونهٔ بیانگر و کوچک از برخی از آنها وجود دارد.

تمام مطالعات موردی با اتخاذ یک تصمیم دربارهٔ هدفها آغاز می‌شوند. این تصمیمات ابتدا در سطح نظام آموزش و پرورش(۴) که در آن یادگیری تسلط‌یاب به‌عنوان یک سیاست پذیرفته شده است اتخاذ می‌گردد و سپس در سطح کلاس ـ مدرسه(۲) و بعد در سطح فرد(۱). بیشتر اوقات نیز چنین به نظر می‌رسد که تصمیم عجولانه از لحاظ سیاسی در سلول هدفهای جامعه(۵) اتخاذ گردیده است.

هنگامی که تصمیم عجولانه اولیه اتخاذ گردید و کل عملیات به جریان افتاد، امکان حصول یا عدم حصول یک رشته نتایج مطلوب و نامطلوب وجود دارد. در بندهای بعد، این موضوع مورد بررسی قرار می‌گیرد، اما عمدتاً خارج از محدودهٔ مطالعات موردی ویژه می‌باشد.

یک تصمیم عجولانه در جهت یادگیری تسلط‌یاب و نتایج آموزشی مربوط به آن را در نظر بگیرید. طرح دو سؤال اساسی در این باره منطقی است:

۱ـ تحت شرایط موجود نظام آموزشی، چه گامهایی لازم است برای اجرای تصمیم برداشته شود؟ به عبارت دیگر، در جهت پیشرفت از وضع نامطلوب فعلی به‌سمت وضع مطلوب آینده چه کاری باید ـ گام به گام ـ صورت گیرد؟

۲ـ این سؤال دقیقاً با سؤال اول ارتباط دارد. در هر مرحله در نظام آموزشی، شرایط لازم برای برداشتن گام بعدی چیست؟ به‌عنوان مثال:

ـ آیا کارکنان برای نوآوری، آموزش کافی دیده‌اند (یا آنکه مانند گینهٔ جدید پاپائو، فاقد آن هستند)؛

ـ آیا تجهیزات موجود، کافی است یا تجهیزات جدیدی مورد نیاز است

(آنچنانکه در کلیهٔ مطالعات موردی مورد اشاره در فصل اول چنین بود)؛

ـ آیا دستگاهها را باید بهبود بخشید (احتمالاً مانند کره)؛ و

ـ آیا برای تجویز شرایط لازم جهت اجرای عملیات، منابع انسانی و مادی کافی در نظام آموزش و پرورش و جامعه وجود دارد؟

به‌طور آرمانی، بدیهی است که این دو سؤال و کوشش برای پاسخ به آنها مقدم بر تصمیم‌گیری برای آغاز برنامه خواهد بود.

برمبنای این فرض که هم جامعه و هم نظام آموزش و پرورش می‌توانند منابع را مرتب کنند و آنها را برای انجام شغل فراهم سازند، یک رشته اعمالِ متوالی و وابسته به هم باید انجام شود.

اولاً برای تداوم برنامه‌های درسیِ مبتنی بر یادگیری تسلط‌یاب، باید انواع فرآیندهای برنامه‌ریزی درسی طراحی شده توسط پست لث وایت در سطح فرد مثل تدوین مادهٔ درسی، ارزشیابی دقیق، آزمایش مجدد، و تثبیت مادهٔ درسی مورد آزمایش قرار گیرند(۶)، بدین ترتیب، از لحاظ نظری، وسایل (۱۱) برای رسیدن به هدفهای فرد، فراهم گردیده و برای انجام عملیات در یک مقیاس وسیع‌تر و در عین حال کوچک(۱۶) آماده می‌شوند. این کار را می‌توان تحت شرایط آزمایشگاه یا شرایط آزمایشی، که به‌خاطر حیطهٔ محدودشان احتمالاً تحت تأثیر «هاثورن» قرار می‌گیرند، بخوبی انجام داد.

گسترش طرح تا سطوح کلاس و مدرسه، مجموعهٔ تازه‌ای از شرایط، اولویتها و مسائل را می‌طلبد. انتقال یا عدم انتقال مناسب از شرایط آزمایشی به شرایط کلاس ـ مدرسه، صرفاً به ظرافت مواد برنامه‌های جدید درسی مربوط نمی‌شود. همان‌طور که مطالعهٔ موردی در گینهٔ جدید پاپائو نشان می‌دهد، هرگونه نوآوری اساسی در یک سازمان پیچیده مانند مدرسه، با مجموعه‌ای از مسائل سازمانی، اداری و فیمابینی همراه است. نادیده گرفتن این حقیقت، به قیمت بدبختی افراد تمام می‌شود. پس نتیجه می‌گیریم که انجام عملیات در سطح کلاس و مدرسه (۱۷ و ۱۸) نیز باید بعد از توسعهٔ وسایل اجرایی (۱۳) و در صورت لزوم بعد از آزمایش مقدماتی صورت گیرد(۸). در این مرحله است که احتمالاً مسائلی در مواجههٔ بین: مجریان و معلمان شرکت‌کننده؛ معلمان شرکت‌کننده و معلمانی که شرکت نداشته‌اند؛ والدین و مدرسه؛ جامعه و

مدرسه؛ و شاگرد و معلم رخ می‌دهد. مثلاً اگر نوآوری، انحراف عمیقی از قرارداد داشته باشد و لذا از نیروی بالقوه‌ای برای تخلف از انتظارات قراردادی برخوردار باشد، تضاد به‌وجود می‌آید. هر قدر تفاوت بین ویژگی لازم نوآوری و ارزشهای شکل گرفته بیشتر باشد، احتمال بروز تضاد بیشتر خواهد شد. واکنشها ممکن است برای تأثیرگذاردن بر حیطهٔ سیاسی از محدودهٔ آموزشی و اجتماعی هم فراتر رود.

به همین ترتیب، تزریق یک تغییر عمده به نظام آموزش و پرورش، واکنشهای سازمانی، اداری و فیمابینی خاص خود را به دنبال خواهد داشت. با انجام این کار، نه تنها وظایف و مسئولیتهای اداری جدیدی ظاهر خواهد شد، بلکه پاداشهای تازه، برای کارکنان اداری و کارکنان حرفه‌ای تازگی خواهد داشت. از آنجا که منابع، نامحدود نیستند، اولویتها نیز باید با آنچه براساس یادگیری تسلط‌یاب ساخته می‌شود و «غیرمستقیم» در «فرآیند» آموزشی دیگر مفقود گردیده، تطبیق یابد. خود نظام هم از عواقب سیاسی درونی این پیشرفتها برکنار نیست. از این‌رو، لازم است توجه از سطح نظام به عملیات اجرایی (۱۹)، وسایلی که باید به کار برده شوند(۱۴) و احتمالاً آزمایش مقدماتی(۹) معطوف گردد.

در راستای این بحث، تصمیمی برای شروع طرح یادگیری تسلط‌یاب اتخاذ گردید. بدین‌ترتیب، از لحاظ نظری، نیازی به ملاحظه سه سلول باقیماندهٔ جامعه نبود (۵، ۱۵ و ۲۰). با این حال، از آنجا که درواقع، تمامی نوآوری‌ها از یک فرآیند هدف‌گذاری نشأت می‌گیرند، توصیهٔ این مطلب مهم است که دیدگاههای لوین و هلک باید بدقت تجزیه و تحلیل شوند و تداوم‌پذیری نوآوری برای امیدواری نسبت به هدفهای جامعه، به صورت بسیار دقیقی تحت بررسی قرار گیرد. اگر آموزش و پرورش قادر به انجام این مهم نباشد، هرچه زودتر مورد ارزشیابی قرار گیرد بهتر است.

نتیجه‌گیری‌ها

در بندهای نهایی، پنج نکته وجود داشت که باید مورد توجه خاصی قرار گیرد؛ زیرا این نکات جنبه‌های اساسی آنچه را که قبلاً گفته شد خلاصه می‌کنند. نکات مزبور، برحسب اهمیت و فوریت فزاینده‌شان، تنظیم شده‌اند و عمدتاً با:

۱ـ توصیف برنامه‌ریزی آموزشی.

۲ـ ترکیب یک دیدگاه کیفی با عمل برنامه‌ریزی آموزشی؛
۳ـ وفق دادن برنامه‌ریزی اداری با عمل آموزشی حرفه‌ای؛
۴ـ ترکیب برنامه‌ریزی آموزشی با برنامه‌ریزی اجتماعی؛ و
۵ـ پی‌ریزی مبنایی برای برنامه‌ریزی آموزشی کیفی ارتباط دارند.

حال به بررسی نکات فوق می‌پردازیم:

۱ـ توصیف

از نظر برنامه‌ریز، با وجود علم معانی، تلاش برای تهیهٔ یک تعریف خلاصه و مختصر از برنامه‌ریزی آموزشی کیفی چندان ضرورتی ندارد. دو دلیل اساسی بر این مدعا هست. از یک طرف، پیچیدگی عمل برنامه‌ریزی کیفی بیانگر این مطلب است که دقت معنا، بدون سنجش یا توصیف جامع نمی‌تواند به دست آید. از طرف دیگر، قضاوتهای ارزشی که در توصیف آنچه موجد کیفیت است وجود دارد، بیشتر موجب ابهام و آشفتگی است تا وضوح و روشنی. یک توصیف خاص از «کیفیت» عمدتاً نتیجهٔ تصمیمی است که در ارتباط با یک معیار ارزشمند اتخاذ می‌گردد. اما کیفیت «متعالی» یک انسان یا یک کشور لزوماً برای سایر انسانها و یا کشورها چنین نیست. کیفیت، مختص زمان و مکان است و اساساً بر ارزشهای پذیرفته شده یا قابل انتقال در یک زمینهٔ اجتماعی معین متکی است. برنامه‌ریزان آموزشی، اگر دقیقاً تعیین‌کنند که کدامیک از جنبه‌های برنامه‌ریزی، مورد علاقهٔ مستقیم آنهاست و کدام جنبه‌ها احتمالاً در یک دورهٔ طولانی ملحوظ است، بهترین خدمت را ارائه داده‌اند.

۲ـ به‌سوی یک دید گاه کیفی

برای روشن شدن کامل این موضوع که جنبه‌های کیفی آموزش و پرورش، دیگر نمی‌توانند مورد غفلت برنامه‌ریزان قرار گیرند به اندازه کافی سخن گفته شده است. دو دلیل عمده در اینجا وجود دارد که هر دوی آنها تاکنون باید روشن شده باشند.

دلیل اول این است که اگر ارزش باید به‌خاطر پولِ مصرف شده و تلاشِ گسترش یافته به دست آید، پس اندیشیدن، صرفاً در چارچوب شرایط کمّی، مادی و منطقی، به لحاظ تربیتی، اجتماعی و اقتصادی غیرقابل دفاع است. هیچ‌کس طالب یک بازده ضعیف از سرمایه‌گذاری نیست و هیچ جامعه‌ای خواهان یک منفعت ناقص از مقادیر

بسیار وسیع پول مصرف شده در زمینهٔ آموزش و پرورش نمی‌باشد. بدیهی است که تقاضای مستقیم برای آموزشِ تفسیرهای صنعتی از کنترل کیفی، مخاطره‌آمیز است ـ مانند برخی از کوششهای بی‌نتیجه در زمینهٔ قرارداد آموزشی در ایالات متحده. اما برای استفادهٔ اثربخش از منابع برای سود رساندن به جامعه، برنامه‌ریزان آموزشی، دیگر نمی‌توانند از ارتباط بین انواع نتایج حاصله از نظام آموزشی و وسایلی که برای به جریان انداختن آن مورد استفاده قرار می‌دهند، غافل باشند.

دلیل دوم در مقابل دلیل اول اقامه می‌شود، که در آن اثربخشی مورد توجه بود. مسئله‌ای که در اینجا وجود دارد کارآیی برنامه‌ریزی است. احتمالاً درست است اگر گفته شود که اکثر نظامهای آموزشی در دنیا مایل به لغزیدن از یک تصمیم ویژهٔ برنامه‌ریزی به تصمیم دیگر بوده‌اند. هنگامی که مسئله‌ای بروز می‌کند یا یک بحران ظاهر می‌گردد، تصمیمات مبتنی بر تجربه و بینش، به صورت لحظه‌ای اتخاذ می‌گردند. پس از آن، مدیران به این امید که تصمیم، یک تصمیم عاقلانه بوده و «سازگاری‌های» پیش‌بینی نشدهٔ بعدی، خیلی زیاد نیستند، زندگی می‌کنند. اما همان‌طور که پست‌لث وایت و هلک نیز صریحاً اظهار داشته‌اند، شبکهٔ وسیعی از آثار مربوط به هم وجود دارد که از یک تصمیم برای آغاز یک اصلاح کیفی منتج می‌گردد. برنامه‌ریزان تنها می‌توانند این شبکه را با مسئولیت اداری خودشان به بوتهٔ فراموشی بسپارند.

نکته این است که برنامه‌ریزی، به‌عنوان یک روش حمایت‌کننده برای آموزش و پرورش، باید جنبهٔ منطقی پیدا کند. این نه تنها به معنای استفادهٔ اصولی از راهبردهای منطقی برای هجوم به مسائل برنامه‌ریزی است، بلکه به معنای پیش‌بینی رویدادها و شرایط آینده نیز هست. از یک نظر، برنامه‌ریزان باید سعی در باز کردن پنجره‌ای به دنیای فردا داشته باشند. یک چنین پنجره‌ای باید هم دورنماهای آموزشی و هم دورنماهای اجتماعی ـ سیاسی را فراهم آورد. تنها به این طریق است که می‌توان از فاصله بین گذشته و حال ـ که لوین بدان اشاره کرده ـ اجتناب نمود و نظام آموزش و پرورش و جامعه را برای حوادثی که رخ می‌دهد آماده ساخت.

۳ـ برنامه‌ریزی اداری و عمل تربیتی

اگر برنامه‌ریزان، دیگر نمی‌توانند توجه خود را بر جنبه‌های کمّی مدیریت

نظام متمرکز سازند و باید جنبه‌های کیفی را هم ملحوظ داشته باشند، پس حداقل یک نتیجهٔ بسیار مهم عاید می‌شود. باید میان برنامه‌ریزان، اصلاح‌کنندگان کیفی و کارورزان آموزشی ارتباط برقرار شود و با مشارکت یکسان و آزادانه آنها توأم گردد. بدیهی است که تمام این افراد به یکدیگر وابسته‌اند. به‌عنوان مثال، برنامه‌ریز درسی، در صورتی که از وسایل لازم برای اجرای کارش برخوردار نباشد، فاقد قدرت بوده و سعی و کوشش او به‌هدر خواهد رفت. به همین ترتیب، وقتی برنامه‌ریز می‌پذیرد که یک پیشرفت ویژه باید صورت گیرد، به صلاحیت، بصیرت و اعتقاد راسخ برنامه‌ریز درسی متکی است. از آن حساس‌تر اینکه حتی برنامه‌هایی که به بهترین نحو توسط برنامه‌ریزان طراحی شده‌اند و برنامه‌های درسی‌ای که به بهترین نحو توسط برنامه‌ریزان درسی تدوین گردیده‌اند در اختیار کارکنان آموزشی هستند. اگر قرار است که اصلاح کیفی در پیشرفت عملکرد کودکان تبلور پیدا کند، اغلب از طریق تلاشهای کارکنان آموزشی تحقق خواهد یافت. در این چارچوب، هر نوع برنامهٔ کیفی به توانایی تدریس یا علاقه به آن بستگی دارد. در اینجا هیچ نظریه‌ای که دال بر سودمند بودن برنامه‌ریزان، یا برنامه‌ریزان درسی یا معلمان برای یکدیگر باشد، وجود ندارد. با این حال بجز هنگامی که ساختارها در درون نظامی شکل می‌گیرد که مشوّق همکاری است، این بخشهای مهم مجموعهٔ آموزشی برای کارکردن در جهت هدفها تداوم خواهند یافت.

۴ـ برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی اجتماعی

لوین در فصل چهارم اظهار داشت که برنامه‌ریزی، عملی خوشبینانه است. آموزش و پرورش نیز چنین است. بیشتر کارهایی که تحت عنوان آموزش و پرورش انجام می‌شود، مبتنی بر انتظاراتی است که به موجب آن وضع مردم و جامعه از طریق آموزش و پرورش، بهتر خواهد شد. اینکه روابط بین فعالیتهای آموزشی و پیشرفت اجتماعی به صورت ظریفی اثبات می‌شود، باید ما را به تفکر وادارد. در صورت جستجو برای عدالت اجتماعی و تحقق آرمانهای بشری، آنچنانکه در منشور ملل متحد بیان گردیده، ارتباط بین توسعهٔ آموزشی و اجتماعی باید با در نظر گرفتن معایب از قلم افتاده، مورد بررسی انتقادی قرار گیرند. تحت این شرایط، در نظرگرفتن اتحاد دقیق‌تر بین برنامه‌ریزی آموزشی و اجتماعی به منظور دیدن هر کدام به‌عنوان مکمل دیگری، منطقی

به‌نظر می‌رسد. برونداد باید روشی خودآگاهانه‌تر برای تکامل اجتماعی و شناختن دقیق‌تر از محدوده‌ای باشد که در آن، اعمال کنونی، آرمانهای درنظر گرفته شده برای جامعه را، به موازات پیشرفت آن، تقویت یا تضعیف می‌کنند.

هـ شالوده‌ای برای برنامه‌ریزی آموزشی کیفی

حتی اگر پیچیدگی برنامه‌ریزی کیفی بازشناخته شود، حتی اگر برنامه‌ریزان بپذیرند که باید در راستای آن تلاش کنند، و حتی اگر برنامه‌ریزان، برنامه‌ریزان درسی و معلمان با یکدیگر همکاری کنند، باز هم نمی‌توان کاملاً مطمئن بود که موفقیت حاصل گردد. حتی با وجود تمام این شرایط، اگر تصمیمات نادرستی پیش از مرحلهٔ اجرا و یا در خلال آن اتخاذ گردد، باز هم می‌توان دربارهٔ اصلاحات کیفی با شک و شبهه سخن گفت. هر مرحله‌ای در فرآیند برنامه‌ریزی دربرگیرندهٔ یک رشته تصمیمات متوالی و وابسته به هم است که باید اتخاذ شود. هر کدام از این تصمیمات باید پیش‌بینی شود تا نتایج معینی حاصل گردد. اگر شالوده‌های لازم برای اتخاذ این تصمیمات مبهم باشد یا ملاک مناسبی برای پیش‌بینی وجود نداشته باشد، احتمال تصمیم‌گیری غیر اثربخش فزونی می‌گیرد. پیچیدگی اجرای یک اصلاح آموزشی را درنظر بگیرید. دیگر برای مدیران، اتخاذ تصمیمات برمبنای بصیرت یا دانش سنتی مدیریت آموزشی کافی نیست. زندگی، شغل و آیندهٔ مردم و کیفیت زندگی جامعه نیز کاملاً در معرض خطر است. در این شرایط، هرگونه تلاشی باید صورت گیرد تا اطمینان حاصل شود که تصمیم اتخاذ شده براساس دانش و آگاهی است نه جهل و نادانی. برنامه‌ریزی کیفی باید در قضاوتهایی که مبتنی برشناخت منطقی راه‌حلها و نتایج آنها هستند، به اندازهٔ برنامه‌ریزی کمّی، جنبهٔ حرفه‌ای پیدا کند.

مسائل اخلاقی، روشن است. تا وقتی که برنامه‌ریزی کیفی بتواند بر پژوهش تأییدکننده‌ای مبتنی باشد، عملکردها و آرزوهای آن قابل انتقاد باقی می‌ماند و تصمیمات اتخاذ شده نیز احتمالاً اشتباه و هزینه‌بر می‌گردد. اگر برنامه‌ریزی کیفی درحال حاضر ضروری است ـ که امیدواریم صفحات قبل این موضوع را ثابت کرده باشد ـ پس توسعهٔ یک زیربنای پژوهشی قوی برای تصمیم‌گیری در زمینهٔ برنامه‌ریزی کیفی، از آن هم مهم‌تر است. برخلاف تعلیم و تربیت، که تاکنون نشان داده می‌تواند بدون برخورداری

از یک زیربنای پژوهشی ناکافی به‌سهولت تداوم یابد، برنامه‌ریزی کیفی نمی‌تواند چنین باشد. قضیهٔ عمده‌ای که برنامه‌ریزی کیفی برآن مبتنی است، این است که این نوع برنامه‌ریزی می تواند معقول و منطقی و در نتیجه، کارآمد و اثربخش باشد. چنین شرایطی، بدون یک عنصر پژوهشی قوی، تحقق یافتنی نیست.

نکتهٔ دیگری هم هست که باید توضیح داده شود:

برخی از طرحهای پژوهشی کلاسیک، تنها برای برنامه‌ریزی کیفی قابلیت اجرا را محدود کرده‌اند. دلیل آن هم نسبتاً ساده است:

۱ـ اگر قرار باشد برای به عهده گرفتن یک اصلاح کیفیِ ماهیتاً سیاسی تصمیمی اتخاذ گردد (هرچند این تصمیم ممکن است با درک کامل اهمیت آموزش و پرورش اتخاذ شود)؛ و

۲ـ کار اصلی مدیرِ برنامه‌ریز، فراهم کردن وسایل طراحی، آزمون و اجرای اصلاحات باشد، پس کار اصلی اداری هم عبارت است از تلاش برای پیش‌بینی رویدادهای آینده، به نحوی که بتوان از مسائل اجتناب کرد. پس آنچه مورد نیاز است یکی تحقیقی است که اصلاحات را «به جریان بیندازد» و دیگری شناخت دقیق آثار و نتایج مستقیم و جانبیِ آنهاست. همان‌گونه که در فصل مربوط به هلک خاطرنشان گردید، انشعابات احتمالاً قابل ملاحظه، گسترده و متنوع خواهند بود.

آنگاه تحقیق موردنظر، ماهیتاً باید جامع‌تر از اکثر آزمایشهای تربیتی باشد. در وهلهٔ اول، تا وقتی که این تحقیق از «اصولی» برخوردار است که بخوبی تدوین شده‌اند، باید بر روشها و یافته‌های پژوهشی خارج از آموزش و پرورش متکی باشد، مثلاً: جامعه‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی ـ اجتماعی، و احتمالاً علوم سیاسی. همچنین تکیه بر روشهایی که از روشهای قراردادی آماری منشعب می‌شود، آن را تقویت خواهد کرد. گذشته از کاربرد روشهای کلی‌تر و انعطاف‌پذیرتر، نه تنها روشهای دقیق‌تر و صرفه‌جویانه‌تر بلکه احتمالاً یک رشته «اصول» مرتبط با فرآیند برنامه‌ریزی و اجرا نیز به‌دست خواهد آمد. در نتیجه، برنامه‌ریزی حیطه‌ای خواهد داشت که باید عاقلانه‌تر، مدبّرانه‌تر، اثربخش‌تر و کارآمدتر از آنچه تا به حال بوده است باشد.

ضمیمه

اسامی شرکت‌کنندگان در همایش راهبردهای تدریس - یادگیری و برنامه‌ریزی آموزشی مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، پاریس، ۱۲ـ۸ مارس ۱۹۷۶

Arab Republic of Egypt	Dr. Fouad El - Bahay EL - Sayed, Director, National Center for Educational Research, Cairo
	Mr. Mansour Hussein, First Under - Secretary of State Ministry of Education, Cairo
Federal Republic of Germany	Prof- Dr. W. Spies, Padagogische Hochschul, Dortmund
	Dr. Klaus Westphalen, Oberstudiendirektor, Bayerisches Staatsinstitut für Schulpädagogik, München
Ghana	Prof. N. O. Anim, Diroctor - General, Ghana Education Service, Ministry of Education, Accra
	Mr. Y. Bassa Kwansa, Acting Director, Center for Educational Planning and Research, University of Cape Coast
	Dr. Hubert M. Dyasi, Executive Secretary, Science Education Programme for Africa
Hungary	Dr. Frigyes Gyaraki, Researcher, Central Institute for Education, Budapest
	Mr. László Kaján, Director, Institute for Education, Budapest
Indonesia	Dr. Soedijarto, Office of Educational Development (BP3K), Ministry of Education and Culture, Jakarta
Israel	Professor David Chen, School of Education, University of Tel-Aviv
Korea	Dr. Yung Dug Lee, Director, Korean Educational Development Institute, Seoul
Malaysia	Mr. Syed Omar bin Syed Ahmand, Head, Curriculum Evaluation Unit, Curriculum Development Center, Ministry of Education, Kuala Lumpur

New zealand	Prof. R. S. Adams, Massey University
	Mr. P. W. Boag, Assistant Director - General of Education, Department of Education, Wellington
Nigeria	Mr. Alan B. Williams, Institute of Education, Ahmadu Bello University
Tanzania	Mr. M. J. Kinunda, Commissioner for National Education, Ministry of National Education, Dar - es - Salaam
	Mrs. K. Makobwe Mponguliana, Educational Research Officer, Ministry of National Education, Dar-es- Salaam
United Kingdom	Dr. Wynne Harlen, School of Education, University of Reading
U.S.A	Prof. H. M. Levin, School of Education, Stanford University
Venezuela	Dr. Miguel Escotet, Director, Oficina Sectorial de Planificaciòny Presupuesto, Ministerio de Educaciòn, Caracas
	Prof. Ruth Lerner de Almea, President, Fundación "Gran Mariscal de Ayacucho", Caracas
Secretariat Unesco	Mrs. Sheila Haggis
	Mr. D. Lecerf
IIEP	Mr. Hans N. Weiler, Director
	Mr. Ravindra H. Dave
	Mr. Jacques Hallak
	Mr. T. Neville Postlethwaite
	Miss Stella M. McDowall, Seminar secretary
	Miss Gabrielle Shaw, Seminar secretary

بخش دوم[1]

برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش

جمع‌آوری و کاربرد داده‌ها برای تصمیم‌گیری آگاهانه

ویراستهٔ کنث ان.راس و لارس ماهلک

---

۱. این بخش، ترجمهٔ کتاب: Planning the quality of education; The collection and use of data for informed descision -making ویراستهٔ Kenneth N. Ross and Lars Mählck، از انتشارات مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) در سال ۱۹۹۰ میلادی است.

مقدمهٔ بخش دوم[1]

در سال ۱۹۶۳ **مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی**[2] ـ از مؤسسات وابسته به یونسکو ـ به منظور توسعهٔ فنون و روشهای مناسب برنامه‌ریزی آموزشی، تربیت کارکنان با صلاحیت، و نیز انجام مطالعات و بررسی‌های لازم جهت تهیهٔ مواد درسی مفید و مشخص برای تدریس در مؤسسه تأسیس شد. این مؤسسه، طی حدود سه‌دهه که از موجودیت آن می‌گذرد، خدمات ارزنده‌ای را در زمینهٔ تربیت کارشناسان برنامه‌ریزی، تبادل تجربیات، توسعهٔ فنون و تدارک مطالعات فراهم نموده است.

در سه دههٔ گذشته، کشورهای توسعه‌یافته و درحال توسعه با فراز و نشیب‌هایی در زمینه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی مواجه بوده‌اند. ژاک هلک[3] ـ مدیر فعلی مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی و یکی از کارشناسان برجستهٔ یونسکو ـ در کتابِ «**سرمایه‌گذاری برای آینده؛ آموزش و پرورش**»[4]، ضمن بررسی روندهای توسعهٔ منابع انسانی و آموزش و پرورش در سه دههٔ گذشته، دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ را دهه‌های

---

۱. زمان نگارش این مقدمه، سال ۱۳۷۱ خورشیدی، برابر با ۱۹۹۲ میلادی بوده است.

2. International Institute for Educational Planning

3. Jacques Hallak

4. Investing in the Future; Setting Educational Priorities in the Developing World.

شایان ذکر است که نقل قول بالا از ترجمهٔ فارسی این کتاب که با همین عنوان به فارسی برگردانده شده و در پانویس صفحه بعد آمده، ذکر شده است.

پیشرفت نامیده، می گوید:

کشورهای درحال توسعه در دهه‌های ۱۹۶۰و ۱۹۷۰ به‌سبب تطابق ارادهٔ سیاسی دولت با تقاضای اجتماعی برای آموزش و پرورش، توانسته‌اند بر بسیاری از اثرات ناشی از شرایط نامساعد فرهنگی، اجتماعی، نهادی و مالی فایق آمده یا آن را کاهش دهند... می توان گفت که تعداد دانش‌آموزان و نرخ باسوادی در کشورهای در حال توسعه در فاصلهٔ سه دههٔ، ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ به مراتب سریعتر از آنچه که در کشورهای صنعتی در شرایط مشابه توسعه‌یافتگی مشاهده شده، افزایش یافته است. با این حال، این گسترش سریع، مشکلات ناشی از افزایش هزینه‌ها و کاهش کیفیت را به همراه خود داشت.[1]

نویسنده، آنگاه با بیان دلایل و شواهدی دههٔ ۱۹۸۰ را «دههٔ بحران» نامیده، با ارائه شاخصهایی از تنشهای توسعهٔ آموزش و پرورش در دههٔ ۱۹۸۰ بر این اعتقاد است که:

افزایش نام‌نویسی در فاصلهٔ ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ همواره با گسترش ظرفیت مدارس، متناسب و همسطح نبوده و به کاهش کیفیت آموزش منجر گردیده است. وجود مسائلی از قبیل ساختمانها و تجهیزات محدود و ناقص، فضاهای شلوغ‌تر از ظرفیت، عدم تناسب افزایش عرضهٔ معلمان با افزایش نام‌نویسی و در نتیجه خستگی معلمان، وجود معلمان فاقد صلاحیت، عدم صلاحیت یا تخصص کارکنان اداری و سرپرستی، عدم توازنهای منطقه‌ای در کشورهای در حال توسعه در زمینهٔ دسترسی به آموزش و حضور در مدرسه، نرخ بالای تکرار پایه و ترک تحصیل، تمرکز بیش از حد بر روی موضوعات نظری در آموزش متوسطه، کم‌توجهی به دروس فنی و حرفه‌ای و تهدید رو به فزونی بیکار ماندن فارغ‌التحصیلان در بسیاری از کشورهای آسیا، آفریقا و آمریکای لاتین بر کیفیت آموزش تأثیر می گذارد.[2]

هلک در فصل سوم، اولویتهای دههٔ ۱۹۹۰ را به تفکیک برای پنج گروه از کشورها برشمرده، می گوید:

در هر دسته از کشورها کار دشوار عبارت از انتخاب از میان تقاضاهای مبرم است، اما به نظر می‌رسد که سه نیاز اساسی در همهٔ گروهها غالب باشد:

---

۱. هلک، ژاک، **«سرمایه‌گذاری برای آینده؛ آموزش و پرورش»**، ترجمهٔ عبدالحسین نفیسی، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۷۱، ص ۳۸.

۲. همان، ص ۶۱ـ ۵۰.

ـ توجه بیشتری باید به کیفیت معطوف گردد؛

ـ بنابراین منابع مالی بیشتری باید برای تولید مواد آموزشی و تربیت معلمان با صلاحیت، بویژه در مورد موضوعات تخصصی به مصرف برسد؛

ـ مدیریت، امور اداری و پشتیبانی علمی نظام آموزش و پرورش باید بهبود یابد.[۱]

کوتچ[۲] در بررسی تحول برنامه‌ریزی آموزشی به این مطلب اشاره کرده است که:

برنامه‌ریزی آموزشی در طی سه دهۀ گذشته (۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰) بیشتر متوجه گسترش کمی نظام آموزشی بوده است. اما در سالهای اخیر، توجه از گسترش کمی به گسترش کیفی معطوف شده است و مسائلی مانند: توسعه فرهنگی، حفظ هویت فرهنگی، ارزیابی های تکوینی و پایانی برنامه‌ها و طرحهای آموزشی مورد توجه سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گرفته است.[۳]

با نگاهی به عمر سی‌سالۀ مؤسسۀ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی می‌توان گفت که به‌رغم گرایش خاصی که در کشورهای در حال توسعه، خصوصاً در دهۀ ۱۹۶۰ نسبت به تأمین آموزش ابتدایی همگانی وجود داشته است (یعنی جذب هرچه بیشتر افراد واجب‌التعلیم به مدارس ابتدایی که طبعاً جنبۀ کمّی دارد)، این مؤسسه با برگزاری همایشها و کارگاههای بین‌المللی پیرامون جنبه‌های کیفی آموزش وپرورش و برنامه‌ریزی در این جنبه‌ها عملاً نشان داده است که در اتخاذ سیاستها و تدوین برنامه‌های آموزشی برای توسعۀ منابع انسانی و آموزش و پرورش، دو بازوی کمّی و کیفی باید به‌طور متعادل و متناسب رشد کنند. در همین راستا، مؤسسۀ مزبور در اواخر دهۀ ۱۹۶۰ یک کارگاه بین المللی را به منظور بررسی جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی برگزار کرد که در آن تعدادی از فلاسفه و دانشمندان اجتماعی حضور داشتند و تلاش کردند تا تعاریف کیفیت دربرابر کمیت را بررسی و تنظیم نمایند.[۴]

---

۱. همان مأخذ، ص ۸۷.

2.G.Kutsch

۳. گروه مشاوران یونسکو، «**فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی**» ترجمۀ فریدۀ مشایخ، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۶۹، ص ۴۳.

۴. برگزیده‌ای از مقالات ارائه شده در این کارگاه در سال ۱۹۶۹ در کتابی تحت عنوان: «**جنبه‌های کیفی برنامه‌ریزی آموزشی**» تدوین گردید. این کتاب توسط آقای احمد فتاحی‌پور ترجمه و در سال ۱۳۵۱ خورشیدی به وسیلۀ انتشارات مشعل آزادی چاپ و منتشر شده است.

حدود ده سال بعد، همین مؤسسه، کارگاه بین‌المللی دیگری را تشکیل داد که در آن تعدادی از عمل‌گرایان حضور داشتند و می‌خواستند علت نیاز به مرزبندی میان کمیت و کیفیت، در سطح تعریف و خاصه در سطح عمل را مورد بررسی و کنکاش قرار دهند. این کارگاه، بنابه عقیدهٔ هلک، از آنجا که تجارب موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزان آموزشی در راستای بهبود کیفی آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داده بود، با عمل‌گرایی و قضاوت بیشتری همراه بود.[۱]

سومین کارگاه بین‌المللی در سال ۱۹۸۹ تشکیل شد. این کارگاه که در آن تعدادی از مدیران، برنامه‌ریزان و محققان آموزشی شرکت داشتند، طبق گفتهٔ راس[۲] و ماهلک[۳]، بررسی این موضوع را در دستور کار خود قرار داد که برنامه‌ریزی کیفیت آموزش ازطریق تصمیم‌گیری آگاهانه، مستلزم دسترسی به اطلاعات دقیق و بهنگامی است که دروندادهای آموزشی را به شرایط و فرآیندهای آموزش و پرورش و تدریس ـ یادگیری و نیز شاخصهای مناسب دانش، مهارتها و ارزشهای اکتسابی محصلان متصل نماید.

در مقدمهٔ بخش دوم کتاب حاضر، که توسط همین نویسندگان به رشتهٔ تحریر درآمده است، ویژگی‌های برنامه‌ریزی آموزشی در دهه‌های اخیر در سه مرحله، مشخص گردیده و سپس مأموریت جدید برنامه‌ریزی آموزشی در دههٔ ۱۹۹۰ ترسیم شده است. در بخشی از این مقدمه آمده است:

> بنابه تقاضای تصمیم‌گیرندگان در دههٔ ۱۹۹۰، طرح‌های پیشنهادی برنامه‌ریزان آموزشی برای ایجاد تغییر باید از یک فرصت منطقی برای حصول نتایج آموزشی بهبود یافته و یا جریانات دانش‌آموزی بهبود یافته برخوردار گردد، به‌طوری که بتوان برحسب هزینه‌های ایجاد تغییرات از آنها دفاع کرد. این مأموریت یا جهت‌گیری، مستلزم پی‌ریزی چارچوب مفهومی روشنی خواهد بود که روابط بین اطلاعات آموزشی و کیفیت آموزشی را بسط و توسعه دهد.[۴]

---

۱. برگزیده‌ای از مقالات ارائه شده در این کارگاه در سال ۱۹۷۸ در کتابی تحت عنوان: **«برنامه‌ریزی آموزشی: به‌سوی چشم‌اندازی کیفی»** تدوین گردید. ترجمهٔ این کتاب، در بخش اول کتاب حاضر آمده است.

2. Ross

3. Mählck

4. **Planning the quality of education**, p. 11.

با نگاهی به روند کمّی و کیفی آموزش و پرورش در سطح جهان و بخصوص در سطح جهان سوم در دهه‌های اخیر، بخوبی متوجه می‌شویم که ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش، موضوع فوق‌العاده، حساسی بوده است که خاصه در دههٔ ۱۹۸۰ با بروز بحران جهانی آموزش و پرورش ـ که برخی از نشانه‌های آن ذکر شد ـ و کشیده شدن آن به دهه ۱۹۹۰ برجستگی بیشتری پیدا کرده است. هدف اصلی از طرح نظریاتی که در این بخش با آنها آشنا خواهید شد نیز تعیین وظایف و اقداماتی بوده است که می‌تواند برای بهبود کیفیت آموزش و برنامه‌ریزی برای آن مفید واقع شود.

یکی از ویژگی‌های قابل توجه کارگاه بین‌المللی سال ۱۹۸۹، خصوصیات حرفه‌ای کسانی بود که در آن شرکت جسته بودند. با توجه به حضور افرادی مانند برنامه‌ریزان، مسئولان، مدیران و محققان آموزشی در این کارگاه و نیز با تأمل در محتوای نظریات آنان که عمدتاً برمحور طرح مسائل جهانی آموزش و پرورش و جستجوی راه‌حلهای عملی برای آنهاست، درمی‌یابیم که جهت‌گیری کلی مقالات ارائه شده، سطح مباحث انتزاعی و نظری فراتر رفته و به مرحلهٔ تلاش برای پیدا کردن راه‌حلهای واقعی و عملی رسیده است. با توجه به همین ویژگی است که می‌توان پیشنهاد هلک مبنی بر ضرورت توجه برنامه‌ریزان آموزشی به ابعاد واقعیِ تربیتی، اجتماعی، فرهنگی، مالی و انسانی مؤثر بر نظامهای آموزشی و همکاری دقیق آنها با کسانی که مسئولیت تخصیص بودجه‌ها و منابع را برعهده دارند، بهتر درک کرد.

نگاهی به مندرجات بخش دوم

این بخش، مشتمل بر یک مقدمه، سه قسمت، و هشت فصل است.

مقدمه،که فصل اول را دربر می‌گیرد، تفسیر مورد قبول نویسندگان، یعنی برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش و مختصات کلی آن را به بحث می‌گذارد.

قسمت اول، نیازهای اطلاعاتی و روشهای جمع‌آوری اطلاعات را مورد بحث قرار می‌دهد. این قسمت، فصول دوم و سوم را شامل می‌شود.

در فصل دوم، نیازهای اطلاعاتی در سطوح مختلف تصمیم‌گیری نظامهای

آموزشی یعنی الف) معلمان و والدین، ب) مدیران مدارس، ج) مقامات ایالتی یا استانی، د) مقامات ملی بررسی گردیده و بر این موضوع تأکید شده است که برای استفاده از اطلاعات در برنامه‌ریزی آموزشی باید چارچوب و نحوهٔ ارائه اطلاعات با نیازهای خاص سطوح مختلف تصمیم‌گیری منطبق گردد.

فصل سوم، روشها، مسائل و مشکلات مربوط به جمع‌آوری اطلاعات را به‌منظور کمک به تصمیم‌گیرندگانی که در سطوح مختلف نظامهای آموزشی فعالیت می‌کنند، مورد بررسی قرار داده است.

قسمت دوم، اطلاعات آموزشی را در ارتباط با کیفیت آموزش و پرورش مورد بحث قرار داده است و فصول چهارم و پنجم را دربر می‌گیرد.

فصل چهارم با کندوکاوی در پیشینهٔ تاریخی نقش اطلاعات در مدیریت نظام‌های آموزشی شروع شده و سپس، این موضوع مطرح گردیده است که در دههٔ ۱۹۸۰ الگوی «علمی کاربردی» مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از روشهای مسلط پذیرفته شده، مورد توجه کارکنان و دست‌اندرکاران امور آموزشی قرار گرفته است.

در فصل پنجم گفته شده است که اولاً اجرای یک برنامهٔ مبتنی بر طراحی کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم کارآموزی دو گروه است: کسانی که اطلاعات آموزشی جدید را عرضه و آنهایی که از این اطلاعات استفاده می‌کنند. ثانیاً طراحی نظامهای اطلاعاتی برای کمک به تصمیم‌گیرندگان شاغل در سطوح مختلف یک نظام آموزشی و فراهم آوردن اطلاعات جدید دربارهٔ هزینه‌ها، سودمندی منابع، فرآیندهای کلاسی و مدرسه‌ای و برخی از محصولات آموزشی، مستلزم همکاری و مساعدت است. ثالثاً تقویت تصمیم‌گیری توسط افراد و مقاماتی که در زمینهٔ نیازهای ویژهٔ کیفیت آموزشی و چاره‌اندیشی برای سیاستها و عملکردهای آموزشی، از بهترین اطلاعات برخوردارند، مستلزم تعیین مجدد اختیارات و مسئولیتهای آموزشی خواهد بود. و نهایتاً اینکه حتی اگر یک نظام اطلاعات آموزشی بخوبی طراحی و اجرا گردد، آثار آن بر کیفیت آموزشی به واسطهٔ زمینهٔ سازمانی و سیاسی‌ای که در آن عمل می‌کند تعیین خواهد شد.

قسمت سوم که فصول ششم و هفتم را دربر می‌گیرد، بهبود و پیشرفت در روشهای جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات آموزشی را مورد بحث قرار می‌دهد.

فصل ششم درواقع، مروری است بر مسائل فنی مربوط به بهبود روشهای جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل داده‌ها. در این فصل برخی از نیازمندیهای اساسی و پاره‌ای از مسائل متداول‌تر در زمینهٔ نمونه‌گیری، جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیران جهت برنامه‌ریزی کیفیت آموزش بخوبی روشن شده است.

فصل هفتم به بررسی راههای بهبود گفت‌وگو میان تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان اطلاعات آموزشی پرداخته و دلایلی را ارائه کرده است که براساس آنها، در هر کشور نیاز به مطالعهٔ راههایی وجود دارد که از طریق آنها منابع اطلاعات آموزشی ممکن است با سؤالات مختلفی ارتباط پیدا کنند که در اذهان تصمیم‌گیرندگان شاغل در سطوح مختلف نظامهای آموزشی، بیشترین اهمیت را دارند.

در فصل هشتم که با عنوان نتیجه‌گیری تدوین شده است، پس از اشاره به ضرورتهای موجود، لزوم تهیه یک برنامهٔ جهانی آموزش و پرورش مطرح گردیده و رابطهٔ بین اطلاعات آموزشی و کیفیت آموزش و پرورش مورد تأکید قرار گرفته است.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که با توجه به تجربیاتی که کلیهٔ کشورهای جهان ـ به‌عنوان یک مجموعهٔ بهم پیوسته ـ در سه دههٔ اخیر و بخصوص در دههٔ ۱۹۸۰ در زمینهٔ آموزش و پرورش (رسمی، غیررسمی و غیرسازمانی) و برنامه‌ریزی آموزشی داشته‌اند، در حال حاضر بسیاری از آنها تمایل زیادی به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش پیدا کرده‌اند. کتاب حاضر، درصدد کشف و بررسی طیفی از مسائل، مشکلات و چالشهای کلیدی در این زمینه و معرفی چکیده‌ای از نیازهای بنیادی و ارائه یک رشته راه‌حلهای عملی برای برطرف کردن این نیازهاست.

* * *

اگر نقطهٔ شروع برنامه‌ریزی توسعه در ایران را سال ۱۳۲۷ بدانیم، از آن زمان

تاکنون (سال ۱۳۷۱)، کشور ما تجربهٔ تهیهٔ دو برنامه هفت‌ساله و شش برنامهٔ پنج‌ساله را پشت سر گذاشته است. از هشت برنامهٔ توسعهٔ تهیه شده، برنامه‌های هفت ساله اول و دوم و پنج‌ساله سوم تا ششم قبل از پیروزی انقلاب صورت گرفته و دو برنامه پنج‌ساله پس از استقرار جمهوری اسلامی تهیه شده است... نخستین برنامهٔ پنج‌سالهٔ توسعه‌ای که در سال ۱۳۶۱ در جمهوری اسلامی تدوین شد، هرچند به‌صورت لایحه‌ای از طرف دولت به مجلس شورای اسلامی تقدیم شد، اما به تصویب نرسید و جنبه اجرایی به خود نگرفت.[۱]

همان‌گونه که می‌دانیم، برنامهٔ اول توسعهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور (۱۳۶۸ـ۱۳۷۲) در همان ابتدا به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید و به اجرا گذاشته شد. هرچند در حدود چهار دهه از تجربهٔ برنامه‌ریزی توسعه به‌طور اعم و برنامه‌ریزی توسعهٔ آموزش و پرورش به‌طور اخص در ایران می‌گذرد، اما میزان منابع موجود به زبان فارسی در زمینه‌های مذکور و خصوصاً در زمینهٔ دوم بسنده و قانع‌کننده نیست.

مرکز مدارک اقتصادی ـ اجتماعی و انتشارات سازمان برنامه و بودجه گام نسبتاً بلندی را در این زمینه‌ها برداشته و با انتشار سلسله کتابهایی تحت عنوان «مجموعهٔ برنامه و توسعه» تا حد قابل توجهی به رفع این نیاز کمک کرده است. با وجود این، هنوز هم در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی، خصوصاً در سطوح کارشناسی ارشد و دکترای این رشته، با کمبود منابع فارسی مواجهیم. امیدواریم نوشتار حاضر در این رابطه مفید واقع گردد.

با توجه به جهت‌گیری عمومیِ محتوا و بافت مباحث تفصیلی کتاب ـ در ابعاد نظری و عملی ـ قهراً مطالعهٔ آن برای همه کسانی که علاقه‌مند به غور و تفحص در زمینه برنامه‌ریزی کیفیت آموزش هستند، سودمند خواهد بود؛ از مدیران، برنامه‌ریزان و مسئولان اجرایی نظام آموزشی کشور گرفته تا دانشجویان رشته‌های برنامه‌ریزی

---

۱. «بازنگری تجربهٔ برنامه‌ریزی توسعهٔ آموزش و پرورش در ایران»، نوشتهٔ عبدالحسین نفیسی، فصلنامهٔ تعلیم و تربیت، شمارهٔ مسلسل ۲۲ و ۲۳، انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ص ۲۰ و ۲۱.

آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، محققان و اندیشمندان تعلیم و تربیت.

امید است خوانندگان عزیز از مطالعهٔ این بخش، بهرهٔ کافی ببرند و نارسایی‌هایی را که در ترجمهٔ آن وجود دارد، به دیدهٔ اغماض بنگرند.

سعید بهشتی

پیش گفتار

این بخش، از مقاله‌ها و بحثهایی تشکیل شده است که در یک کارگاه بین‌المللی پیرامون مسائل و رویه‌های عملی برنامه‌ریزی کیفیت آموزش ارائه گردید. کارگاه مزبور در سال ۱۹۸۹ توسط مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی برگزار شد. این سومین اجلاسی بود که در دو دهۀ اخیر در رابطه با تعیین مجدد جهت‌گیریهای برنامه‌ریزی آموزشی بر طبق چالشهای رایج اجتماعی و اقتصادی مورد ابتلای نظامهای آموزشی تشکیل شد.

اولین کارگاه (بی‌بی، ۱۹۶۹) حول محور یک بحث فلسفی در ارتباط با توضیح مفهوم «کیفیت آموزش و پرورش» و سپس کشف رابطه آن با رشته برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز گردیده بود.

دومین کارگاه (آدامز، ۱۹۷۸) از آنجا که تجارب موفقیت‌آمیز، برنامه‌ریزان آموزشی را در راستای ارتقای کیفیت آموزش و پرورش مورد مداقه قرار داده بود، طبیعتاً با عمل‌گرایی و قضاوت بیشتری همراه بود.

سومین کارگاه، ضمن اینکه به مقالات ارائه شده در کارگاههای قبلی نیز توجه داشت، *مسائل اساسی مربوط به جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات به‌وسیلۀ برنامه‌ریزان آموزشی را در راستای هدف ارتقای کیفیت آموزش و پرورش که با تصمیم‌گیری آگاهانه همراه است، مورد بررسی قرار داد.*

یکی از موفقیت‌های اساسی این کارگاه، تهیهٔ برنامه‌ای عملی برای یک حرکت بین‌المللی بود که برای ترویج اصلاحاتی در جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات آموزشی طراحی گردید. این برنامهٔ عملی که مشتمل بر فهرستی از نیازها در زمینهٔ تحقیق، کارآموزی و همکاری در رشتهٔ برنامه‌ریزی آموزشی است، در صورتی که تلاشهای همنوا و هماهنگ ملی و بین‌المللی صورت گیرد، می‌تواند نتایج موفقیت‌آمیزی را در پی داشته باشد.

ژاک هلک

مدیر مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی

ژوئن ۱۹۹۰

فصل اول

مأموریتی جدید برای برنامه‌ریزی آموزشی

کنث ان. راس و لارس ماهلک

در نوامبر ۱۹۸۹ مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، کارگاهی را تشکیل داد که برمحور مسائل و تجربیات مربوط به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش متمرکز گردیده بود. در این کارگاه، یک گروه بین‌المللی مرکب از مدیران، برنامه‌ریزان و محققان آموزشی حضور داشتند. از شرکت‌کنندگان درخواست گردید تا بررسی این موضوع را در دستور کار خود قرار دهند که «برنامه‌ریزی کیفیت آموزش از طریق تصمیم‌گیری آگاهانه، مستلزم دسترسی به اطلاعات دقیق و بهنگامی است که درون‌دادها را به شرایط و فرآیندهای آموزش و پرورش و تدریس ـ یادگیری و شاخصهای مناسب دانش، مهارتها و ارزشهای اکتسابی محصلان متصل نماید.»

فعالیتهای این کارگاه، عمدتاً بر محور تهیهٔ یک‌سری مقالات پیرامون جنبه‌های فرعی (اما کلیدی) مربوط به موضوع اساسی فوق متمرکز گردید. این مقالات، برای ارائهٔ دیدگاههای بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، با تکیه بر آموزش ابتدایی و متوسطه تدوین شد. هرچند بخش حاضر عمدتاً مبتنی بر این مقالات است، در عین حال، حاوی میزان قابل توجهی از مطالب برآمده از بحثهای زنده‌ای است که هنگام ارائه مقالات، میان شرکت‌کنندگان در کارگاه مذکور در گرفته است.

این بخش، از سه قسمت عمده تشکیل شده است؛ قسمت اول به بررسی نیازهای اطلاعاتیِ سطوح مختلف تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش می‌پردازد و سپس سعی

دارد تا فعالیتهای جمع‌آوری اطلاعات آموزشی را مورد بازنگری قرار دهد. قسمت دوم، روابط میان اطلاعات و کیفیت آموزش و پرورش را می‌کاود و برای توضیح این مطلب که طرّاحی نظامهای اطلاعات آموزشی باید با تحلیل روشنی از «علایق» تصمیم‌گیران آغاز شود، دلایلی را عرضه می‌دارد. قسمت سوم به کاوش در دو حوزه‌ای می‌پردازد که در آنها بسیاری از کشورها با مشکلاتی در زمینه گردآوری و کاربرد اطلاعات آموزشی مواجه گردیده‌اند: تبادل افکار بین تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان اطلاعات و مسائل فنی آمیخته باگردآوری، آماده‌سازی و تحلیل اطلاعات.

در فصل هشتم یا نتیجه‌گیری، نیازهای اساسی در زمینهٔ کارآموزی و پژوهش، که از مباحث فصولِ قبل استخراج شده است، خلاصه می‌شود. این نیازها تحت شش عنوان اصلی، گروه‌بندی شده و پیشنهادهایی برای پاسخگویی به آنها ارائه گردیده است. این پیشنهادها وقتی با هم درنظر گرفته شوند، هجوم گسترده‌ای را بر بسیاری از مسائل مهم برنامه‌ریزی آموزشی موجب گردیده و لذا مستلزم تلاشهای هماهنگ بین‌المللی برای تضمین اجرای موفقیت‌آمیزشان خواهند بود.

«برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش»: تفسیر مورد قبول این نوشتار

در موقعیت‌هایی که در آنها واژهٔ «کیفیت» به صورت توصیفی به کار می‌رود، این واژه صرفاً به داشتن یا نداشتن یک خصوصیت اشاره می‌کند. از این لحاظ، کاربرد واژهٔ کیفیت برای توصیف یک موضوع، نسبتاً غیرجدلی است. بدین‌معنا که می‌توان شخصی را به‌عنوان «دارندهٔ کیفیات خاصی» توصیف کرد، بدون اینکه اشاره‌ای به مقایسه‌ها یا قضاوتهای ارزشی داشت. اما مشکلات، اغلب وقتی بروز می‌کند که این واژه برای توصیف یک موضوع به شکلی ارزیابانه به کار رود که متضمن یک مقیاس اساسی از «خوبی» است. بدین‌معنا که ممکن است کسی را به‌عنوان «شخصی با کیفیت عالی» توصیف کرده و لذا بگوییم که او در مقایسه با دیگران «بهتر» است. مشکلی که در اینجا وجود دارد این است که برای فهم معنای این واژه، نیاز به توصیف روشنی از ماهیت مقیاس اساسی وجود دارد.

علاوه بر این مشکلات، وقتی واژهٔ «کمیّت» وارد بحث می‌شود، معمولاً به کار

دیگری برای تفکیک و توضیح دوبُعد فرضی «کمیّت» و «کیفیت» نیاز پیدا می‌شود. این دوبُعد از آنجا پدیدار می‌شوند که در زبان روزمره، دو واژهٔ فوق، اغلب با کلمهٔ «یا» که بین این دو قرار گرفته یا تلویحاً بدان اشاره می‌شود به کار می‌روند. نمونهٔ شایع این نوع عادت، هنگامی است که مردم از «ارزیابی کیفی»، یک موضوع برای اشاره به اینکه این نوع ارزیابی «کمّی» نیست بحث می‌کنند، از این لحاظ که این ارزیابی ذهنی، قضاوتی و کلی بوده و لذا براندازه‌گیری جنبه‌های قابل تشخیص متکی نمی‌باشد.

مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، در گذشته دو کنفرانس (بی‌بی، ۱۹۶۹؛ آدامز، ۱۹۷۸) را در ارتباط با مفهوم «کیفیت» با توجه به کاربرد آن در زمینه آموزش و پرورش برگزار کرده است. در کنفرانس اول، گروهی از فلاسفه و دانشمندان اجتماعی حضور داشتند که مایل بودند تعاریف «کیفیت» در مقابل «کمیت» را تنظیم و صورت‌بندی کنند و در کنفرانس دوم، تعدادی از عمل‌گرایان شرکت داشتند که برایشان این سؤال که چرا این نوع مرزبندی مورد نیاز است، مربوط‌تر به نظر می‌رسید ـ مرزبندی در سطح تعریف و یا بخصوص مرزبندی در سطح عمل که در این سطح بسیاری از وزرای آموزش و پرورش، فعالیتهایی که عموماً تحت عنوان «تدارکات» (کمیت) شناخته می‌شوند را به‌صورت عینی و ذهنی از فعالیتهایی که تحت عنوان «نتایج» (کیفیت) شناخته می‌شوند، تفکیک کرده بودند. یکی از ویژگی‌های برجستهٔ کنفرانس اول، نطقی بود که توسط «وزیر آموزش و پرورش رواتریا» ایراد گردید، او در این نطق خاطرنشان ساخت که پیش از آنکه کشور در حال توسعهٔ خود را ملزم به تعقیب اصلاحات خاصی در کیفیت آموزش و پرورش نماید، سؤالاتی دارد که نیازمند پاسخهای قانع‌کننده‌ای است. با مطالعهٔ برگزیده‌ای از آن سخنرانی که ذیلاً آورده می‌شود، می‌توان دریافت که کانون اصلی عدم اطمینان او، قضاوتهای ارزشی است که باید برای توضیح ایدهٔ کیفیت، تهیه و تدوین شوند.

فرضی که در تمام مباحثات این سمپوزیوم وجود داشت این بود که مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش، نسبی است و به تنهایی هیچ معنای خاصی ندارد. پیترز در گزارش خود (۱۹۶۹) اصرار می‌ورزد که «معیارهای چندگانه‌ای از کیفیت» وجود دارد و شخص همیشه باید از خود بپرسد که «به چه درد می‌خورد؟» فیلپ (۱۹۶۹) از این هم جلوتر می‌رود و می‌گوید: نمی‌توان دربارهٔ

کیفیت نظام آموزشی بحث کرد مگر آنکه بدواً هدفهای آن را دانست، هدفهایی که به نوبه خود بر هدفهای جامعه مبتنی هستند. هیچ کس نمی تواند با این نظر فیلپ بستیزد، اما این نظر برای من که یک مدیر هستم حامل چه پیامی است؟ من با کمال میل، هدفهای یک نظام آموزشی را براساس هدفهای جامعه قرار می‌دهم، اما چه کسی می تواند به من بگوید که آن هدفها چه هستند؟ تا آنجا که من به‌عنوان سیاستمدار یک کشور مردم‌سالار می‌دانم، جامعه، اژدهای چندسری است که با زبانهای گوناگون صحبت می کند.» (بی‌بی، ۱۹۶۹، ص ۴۷).

در نتیجه، پروفسور سی.ای.بی‌بی به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش، به این نتیجه رسید که امکان ارائه یک تعریف مطلق از کیفیت وجود ندارد. بنابراین، او تصمیم گرفت که در آغاز کار با پیشنهاد اصطلاح «تغییر کیفی» و تفکیک آن از «تغییر کمّی» وضعیتی را بپذیرد که با بحث و مجادلهٔ کمتری همراه است. تغییر کمّی به‌عنوان «توسعه یا تقلیل خطی سادهٔ نحوهٔ عمل جاری به صورتی بیشتر یا کمتر از آنچه فعلاً وجود دارد، تعریف گردید، مثل ساختمانهای بیشتر، محصلان و معلمان زیادتر یا امتحانات کمتر؛ امتحاناتی که از نوع فعلی و مطابق استانداردهای موجود هستند.» بی‌بی «تغییر کیفی را همراه با دو بُعد تعریف کرد: «تغییر کیفی در کلاس» ـ چه چیزی و چگونه آموخته شود ـ و «تغییر کیفی در جریان دانش آموزان» ـ چه کسی (پسر یا دختر) و در کجا می‌آموزد.» (بی‌بی، ۱۹۷۹، ص ۱۷)

در سالهای آخر دههٔ ۱۹۸۰، بحث و مجادلهٔ فلسفی و معنوی قابل توجهی دربارهٔ معنای اصطلاح «کیفیت آموزش و پرورش» به وجود آمده است (مثلاً نگاه کنید به بازنگری گستردهٔ اصطلاحات که توسط سازمان همکاری و توسعهٔ اقتصادی (OECD) در سال ۱۹۸۹ انجام شده است). با این حال به نظر می‌رسد که چند تحلیل، تعریف فوق را از جنبه ظریف و عملیاتیِ سودمند بی‌بی فراتر برده‌اند. بنابراین، در پی بررسی کامل بحث فوق و درک عمیق کار ناممکن ایجاد توافق همه‌جانبه برسر یک تعریف مطلق، تصمیم گرفته شد که در خلال جلسات کارگاه ۱۹۸۹، ایدهٔ «کیفیت» کنار گذاشته شود؛ در این اجلاس، نوشتار حاضر برای توصیف موضوعاتی که به قلمرو «تغییر کیفی در کلاس» (تعبیر بی‌بی) نزدیک شده بود، تدوین گردید. بدین‌معنا که عبارت «برنامه‌ریزی کیفیت آموزش» به‌عنوان چیزی مرتبط با برنامه‌ریزی آموزشی که احتمالاً به اصلاح محیط منتهی

می گردد، تفسیر شد. در این محیط، دانش‌آموز با کمکهایی که توسط نظام آموزشی فراهم گردیده، برای یادگیری و در راستای هدف اصلاح محیط تلاش می‌کند و لذا منطقی است که انتظار داشته باشیم این محیط اصلاح شده بتواند خودش را در قالب پیشرفتهای کشف‌شدنی در دانش، مهارتها و ارزشهای اکتسابی دانش‌آموزان آشکار نماید.

برنامه‌ریزی آموزشی: گذشته، حال و آینده

برنامه‌ریزی آموزش و پرورش در مقیاس وسیع در کشورهای مختلف از اوایل قرن بیستم استقرار یافته است؛ در این قرن، ارائهٔ آموزش ابتدایی رسمی برای اکثریت کودکان به‌عنوان یک مسئلهٔ اختصاصی تلقی گردید. با این وجود، در دههٔ ۱۹۶۰ یعنی هنگامی که اکثر کشورها ـ اعم از توسعه‌یافته و درحال توسعه ـ شروع به تعقیبِ هدفِ افزایش مداوم نرخهای مشارکت در آموزش ابتدایی و متوسطه کردند، رشته برنامه‌ریزی آموزشی به صورت بین‌المللی مورد تأکید قرار گرفت. تعقیب رشد مداوم در نام‌نویسی‌ها منجر به توجه عمدهٔ برنامه‌ریزان نسبت به گسترش تدارکات آموزشی برحسب ساختمانها، تجهیزات و نیروی انسانی گردید. این مأموریت اولیه به دلایلی در خلال دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مجدداً مورد تأکید قرار گرفت و دههٔ ۱۹۹۰ با نیاز برنامه‌ریزان آموزشی به فراهم کردن شواهدی برای تصمیم‌گیرندگان جهت نشان دادن این موضوع شروع شده است که منابع کمیاب با استفاده از روشهای هزینه به فایده، که احتمالاً کیفیت آموزش و پرورش را برای همهٔ دانش‌آموزان بهبود خواهد بخشید، گسترش پیدا خواهد کرد.

به‌طورکلی در برنامه‌ریزی آموزشی از سال ۱۹۶۰، سه دورهٔ عمده وجود داشته است. مباحث ذیل، این دوره‌ها را توصیف و سپس «مأموریت جدیدی» را برای برنامه‌ریزی آموزشی در دههٔ ۱۹۹۰ پیشنهاد می‌کند.

دورهٔ آسایش: برنامه‌ریزی برای افزایش کمّی

در اوایل دههٔ ۱۹۶۰، بسیاری از کشورهای در حال توسعه، شروع به عطف توجه خوش‌بینانه‌ای نسبت به دورنمای تأمین آموزش ابتدایی جهانی نمودند. از

این‌رو آنها در جستجوی اطلاعات برای طراحی راهبردهایی برآمدند که به واسطهٔ آنها بتوان منابع موردنیاز برای تحقق این هدف را پیدا کرده و مورد استفاده قرار داد. در همان زمان، کشورهای صنعتی از نعمت مطالعه و تفکر دربارهٔ چگونگی افزایش نام‌نویسی در آموزش فوق اجباری و چگونگی کسب اطمینان از بسنده بودن تعداد فارغ‌التحصیلان این بخش برای رفع نیازهای رشد مداوم اقتصادی برخوردار بودند. این کشورهای ثروتمند، همچنین جذب این عقیدهٔ بارز شده بودند که مشارکت در آموزش و پرورش، عملی است ذاتاً ارزشمند و دسترسی به آن باید به‌طور مساوی میان تمامی گروههای اجتماعی توزیع گردد. در این شرایط، برنامه‌ریزان آموزشیِ سراسر دنیا شیفتهٔ راهبردهایی گردیدند که تأمین «درونددادهای آموزشی» را برحسب کارکنان، وسایل و تجهیزات تسهیل می‌کرد. در کار آنها بر سرعت و پوشش تأمین دروندادها تأکید می‌شد و نسبت به این موضوع که بسیج منابع در مقیاس وسیع، شرایطی را که به اصلاح «برونداد آموزشی» منتهی گردد ـ بخصوص شرایط مرتبط با یادگیری دانش‌آموز ـ به‌وجود می‌آورد یا نه، توجه اندکی مبذول می‌گردید.

این دوره، برای برنامه‌ریزان آموزشی بسیار راحت بود. مأموریت آنها یعنی «توسعهٔ آموزش و پرورش»، روشن و روش‌شناسی‌های کارشان، که کلاً به‌وسیلهٔ کومبز (۱۹۷۵: ص۱۷) بیان شده، مانند «بازی اعداد»، استوار و خالی از تردید بود. بعلاوه، برنامه‌های جدید برای رشد کمّی نظامهای آموزشی معمولاً به‌وسیلهٔ دولتها و بدون پرس و جو پذیرفته می‌شد، مگر آنکه احتمالاً دلایل مالی مطرح می‌گردید. این برنامه‌ها عموماً در عالم خیال، آسان و درست و در مرحلهٔ عمل، عاری از اشکال بودند و وسایل ارزشیابی آنها نیز بدیهی و در دسترس بود.

دورهٔ عدم قداست: چالشهای مبتنی بر پژوهش در مقابل برنامه‌ریزی آموزشی

زمانی که امور مطابق میل و رضایت پیش می‌رفت و سرگرمی مطبوعی را به‌وجود آورده بود، یافته‌های پژوهشی حاصله از مطالعهٔ افسانهٔ «برابری فرصتهای آموزشی» (کلمن و همکاران، ۱۹۶۶) باعث تباهی این سرگرمی گردید. این مطالعه که تا حدی از نگرانی نسبت به نابرابری در امکانات آموزشی بین ایالات ثروتمند شمالی و ایالات فقیرتر

جنوبی آمریکا الهام گرفته بود، به‌منظور اندازه‌گیری دروندادهای آموزشی برای مدارس و سپس تعیین این موضوع که با کنترل آماریِ محیط‌های خانوادگی دانش‌آموزان، کدامیک از این دروندادها می‌توانند تفاوت بین مدارس را از لحاظ پیشرفت دانش‌آموزان به بهترین نحو توضیح دهند، انجام شد. در اواسط دههٔ ۱۹۶۰ از دیدگاه یک برنامه‌ریز آموزشی، این یک راه بسیار بارز و نیرومند برای تهیهٔ فهرست کوچکی از دروندادهایِ آموزشیِ «اثربخش» تلقی می‌گردید. درواقع به‌نظر می‌رسید که این مطالعه، پاسخ به تخیلات یک برنامه‌ریز باشد، زیرا چنین تصور می‌شد که دارای نیروی بالقوه‌ای برای پاسخگویی به کلیهٔ سؤالات آزاردهنده‌ای است که به‌خاطر آنها مواد لازم برای مدارس باید فراهم شود تا تمامی دانش‌آموزان از آموزش و پرورش مناسبی بهره‌مند گردند. در آن زمان، اعتقاد براین بود که وقتی این مسئله فیصله پیدا کند، کار بعدی عبارت خواهد بود از خرج کردن، خرج کردن و خرج کردن...

با انتشار گزارش نهایی کلمن، این انتظارات خوشبینانه متزلزل گردید و این موضوع روشن شد که متغیرهای کنترل زمینهٔ خانوادگی، بخش اعظم تفاوت میان مدارس را از لحاظ پیشرفت دانش‌آموز «توضیح» داده‌اند، پیش از آنکه چیزی در فهرست دروندادهای آموزشی بتواند مجالی به دست آورد! اینک دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در سراسر دنیا شواهد تجربی فراوانی در اختیار داشتند که براساس آن، فرضهای ساده دربارهٔ روابط بین امکانات آموزشی و پیشرفت دانش‌آموز باید توسعه پیدا می‌کرد به گونه‌ای که این مسائل با آثار واقعی زمینه‌های خانوادگی دانش‌آموزان ترکیب می‌گردید.

اندکی بعد، نتایج اولین موج مطالعات بین‌المللی تحت سرپرستی مؤسسه بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت آموزشی (IEA) منتشر شد (هوزن، ۱۹۶۷) این مسئولیت خطیر، که بعداً با بررسی جاه‌طلبانهٔ شش موضوع درسی در بیست و یک کشور به‌عهده گرفته شد (والکر، ۱۹۷۶)، درجهت بررسی و توضیح برخی از عوامل خانوادگی و مدرسه‌ای که در پیشرفت دانش‌آموز مؤثر بودند، قرار داشت. این قبیل مطالعات، عموماً دفاعیه‌ای از یافته‌های کلمن دربارهٔ این موضوع بود که وقتی نتایج تحصیل بررسی می‌شود لازم است به اهمیت عوامل مربوط به زمینهٔ خانوادگی دانش‌آموزان توجه شود.

جالب اینجاست که میزان تأثیر این مطالعات بر دنیای برنامه‌ریزی آموزشی، با یافته‌های پژوهشی آنها یا نتیجهٔ نهایی بحث دربارهٔ «تأثیرات خانه در برابر مدرسه» ارتباط بسیار ضعیفی داشت. تأثیر این مطالعات، تقریباً به‌طور کامل بر روش آنها برای ارزشیابی تدارکات آموزشی از لحاظ توانایی «تبیین» مسئله تفاوت در نتایج آموزشی متمرکز گردیده بود. تا این زمان، برنامه‌ریزان آموزشی در کارشان با تصوری از یک مدرسه کامل هدایت می‌شدند که در آن «نیروی انسانی» (مدیران، رؤسای مدارس و معلمان) با «تسهیلات» (ساختمانها، تجهیزات و کتابها) ترکیب می‌شد تا ماشین نفت‌سوز خوبی ساخته شود که به واسطهٔ آن دانش‌آموزان تعداد سالهای مقرر را براحتی طی کنند. در چارچوب این تصور، برنامه‌ریز موفق قادر بود با تضمین این موضوع که عرضهٔ نیروی انسانی و تسهیلات برای مواجهه با بار مسئولیت دانش‌آموزان کافی است، این ماشین را براحتی به حرکت درآورد. اینک برای اولین بار، برنامه‌ریزان آموزشی با یک رشته سؤالات پیچیده در رابطه با روشی روبرو می‌شدند که از طریق آن بتوان اجزای گوناگون تصور مزبور را به منظور ایجاد شرایط مطلوب یادگیری، انتخاب و تنظیم کرد. بعلاوه، برای نشان دادن این موضوع که سطوح قابل قبول یادگیری دانش‌آموز واقعاً در چارچوب ترتیب اجرایی خاصی که برای نیروی انسانی و تسهیلات درنظر گرفته شده بود تحقق می‌یابد، ارائهٔ شواهد محکمی از برنامه‌ریزان آموزشی درخواست می‌گردید.

دوران سخت: برنامه‌ریزی بدون جهت

در اواسط دههٔ ۱۹۷۰، تکیه بر صندلی ریاست برنامه‌ریزی در اکثر وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، بسیار ناراحت‌کننده بود. در آن زمان، بحث و جدل پیرامون مطالعاتی که در بالا بدان اشاره شد، مسیر خود را کاملاً طی کرده بود و به دنبال آن، پاسخهای روشنی که برای برنامه‌ریزان آموزشی فراهم شده بود بسیار معدود بود. «متخصصان» رشتهٔ تحقیقات تربیتی عموماً به این نتیجه رسیده بودند که اینک به‌جای پاسخهای مساعد، تصور بسیار روشن‌تری از پیچیدگی‌های بسیار زیاد مربوط به طراحی و ایجاد محیط‌های آموزشی اثربخش را در اختیار داریم.

علاوه بر این آشفتگی، تعداد رو به افزایشی از کشورهای توسعه‌یافته و در

حال توسعه، از طریق اجرای ارزشیابی‌های ملی از نظامهای آموزشی خودشان، شروع به‌جلب توجه مردم نسبت به نتایج آموزشی نمودند. به موازات تحت فشار قرار گرفتن دست‌اندرکاران آموزش و پرورش برای اثبات این موضوع که سرمایه‌گذاری عمومی در تعلیم و تربیت منتهی به فواید قابل اندازه‌گیری در پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود، «جوابگویی» به صورت یک معمّا درآمد. این واقعه، فاصله چندان زیادی با زمان ورود رسانه‌های گروهی به بحثهای شجاعانه دربارهٔ مسائلی که زمانی نزد محققان محترم شمرده می‌شدند نداشت. رایحهٔ تخصص فنی برنامه‌ریز آموزشی، که طی سالهای متمادی منبع قدرت و نفوذ آنها به حساب می‌آمد، با رد شدن انواع توصیه‌های برنامه‌ریزی به‌وسیلهٔ سیاستمداران، که یک دههٔ قبل متواضعانه توسط اکثر دولتها پذیرفته شده بود، بسرعت تقلیل پیدا کرد.

گذشته از این، تمایل به گسترش عدم تمرکز و تفویض اختیارات تصمیم‌گیری که خصوصاً در کشورهای توسعه یافته، به‌وجود آمده بود با این قبیل زحمات و مشقات همراه گردید. زمانی که بیشتر فعالیتهای مقامات مرکزی برنامه‌ریزی به‌طور فزاینده‌ای به مقامات منطقه‌ای آموزش و پرورش واگذار شد و آنها به‌عنوان ممیّزین برنامه‌های تهیه شده در سطح منطقه شروع به کار کردند، این تمایل به عدم تمرکز بر بسیاری از مقامات مرکزی برنامه‌ریزی تأثیر گذاشت.

هنگامی که مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی یک «همایش بین‌المللی را در زمینهٔ راهبردهای تدریس ـ یادگیری و برنامه‌ریزی آموزشی» (آدامز، ۱۹۷۸)، ترتیب داد، نارضایی عمومی از جهت‌گیری‌ها و اهداف برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۹۷۶ به اوج خود رسید.

نتایج عمدهٔ این همایش باعث گردید که برنامه‌ریزان آموزشی کار تجدیدنظر اساسی در وضعیت فکری و روش‌شناسی خودشان را برعهده بگیرند. در همایش فوق، مشخصاً این نتیجه به دست آمد که برنامه‌ریزان به موارد ذیل نیازمندند:

(الف) تعیین مأموریتشان، (ب) شناخت رابطهٔ بین دروندادها و بروندادهای آموزشی، (ج) استفاده از یک روش عاقلانه در برنامه‌ریزی آموزشی برای آینده به جای یک روش مدیریت بحرانی مبتنی بر «رهنمودهای برخوردار از نعمتهای غیرمترقبه»،

«راه‌حلهای الهام شده» و «تصمیمات ویژهٔ برنامه‌ریزی»، (د) پایان دادن به جدایی خودشان از دست اندرکاران امور آموزشی، (هـ) پذیرفتن این موضوع که فرض وجود رابطهٔ علّی بین گسترش تعلیم و تربیت و توسعهٔ اجتماعی به کاوش بیشتری نیاز دارد و (و) پی‌ریزی یک نظام حمایتی محکم پژوهشی به‌طوری که تصمیمات را بتوان براساس دلیل و مدرک اتخاذ کرد، نه اندیشه‌های نظری.

مأموریتی جدید برای برنامه‌ریزی آموزشی

بروز بحرانهای اقتصادی بزرگ در بسیاری از کشورها در دهۀ ۱۹۸۰، سبب انجام تغییرات مهم در زمینه‌هایی گردید که لازم بود نظامهای آموزشی در آن زمینه‌ها به فعالیت بپردازند. در بسیاری از کشورهای در حال توسعه و بخصوص در صحرای آفریقا هنگامی که دولتها با اعمال سیاستهای سرسختانه‌ای که شکافهای بزرگی را در مخارج عمومی و مصارف ملی به وجود می‌آورد، سعی کردند تا بدهی‌های ملی‌شان را کاهش دهند، شرایط اقتصادی به یک نقطه بحرانی رسید. موازین مشکلی که به‌وسیلهٔ بسیاری از کشورها برای مقابله با این مسائل پذیرفته شده بود، منتهی به محدودیتی در منابع در دسترس نظام آموزش و پرورش و در برخی موارد، منجر به تضعیف اعتماد مردم نسبت به توانایی دولتها برای تأمین نقش‌های مولّد برای جوانان فارغ‌التحصیل از این نظامها گردید.

از آنجا که برنامه‌ریزان آموزشی دنیا در اواخر دهۀ ۱۹۷۰ برای «تعیین مأموریتشان» تلاش می‌کردند، ظهور این شرایط مشکل اقتصادی در دهۀ ۱۹۸۰، جهت‌گیری مستحکمی را برای برنامه‌ریزی آموزشی در دهۀ ۱۹۹۰ به وجود آورده است که مستلزم تهیهٔ سناریوهای متناوبی برای بهبود (یا حداقل حفظ) کیفیت آموزش و پرورش است و باید به دولتها در ارتباط با هزینه‌های اجرایی‌شان عرضه شود. این بدان معناست که تصمیم‌گیران در دهۀ ۱۹۹۰ تقاضا خواهند کرد که طرحهای پیشنهادیِ برنامه‌ریزان آموزشی برای ایجاد تغییر، از یک فرصت منطقی برای منتهی شدن به نتایج آموزشی بهبود یافته و یا جریانات دانش‌آموزی بهبود یافته برخوردار گردد، به‌طوری که بتوان برحسب هزینه‌های ایجاد تغییرات از آنها دفاع کرد.

این جهت‌گیری جدید در برنامه‌ریزی آموزشی احتمالاً در دهۀ ۱۹۹۰ بخوبی توسعه پیدا خواهد کرد و چالشهای بسیار جدیدی را نیز به وجود خواهد آورد. به‌طور مشخص، این جهت‌گیری مستلزم پی‌ریزی چارچوب مفهومی روشنی خواهد بود که روابط بین اطلاعات آموزشی و کیفیت آموزش و پرورش را بسط و توسعه دهد. این جهت‌گیری، همچنین مستلزم توسعۀ فنون صحیح و منطقی برای اندازه‌گیری، آزمایش و برآورد هزینۀ شرایط و امکاناتی است که احتمالاً به ایجاد تغییرات مفید منتهی می گردند. اگر برنامه‌ریزان آموزشی درصددند که از اطمینان بیش از حد نسبت به الگوهای مدیریت بحرانی کوتاه مدت رها شوند و در عوض راهبردهای برنامه‌ریزی بلندمدت را توسعه دهند که انتقال نظامهای آموزش و پرورش را از زمان حال به آینده برای نیل به یک روش منظم مبتنی بر تصمیمات آگاهانه فراهم نماید، پس موفقیت در دو زمینه‌ای که مذکور افتاد، ضرورت پیدا می کند.

هَلَک (۱۹۸۹) خاطرنشان کرده است که این نوع تکامل در برنامه‌ریزی آموزشی، باید از طریق تغییر موقعیّت کار آنان مورد تشویق قرار گیرد، زیرا این کار «به عمل نزدیک‌تر» است. او گفته است که برای انجام این کار، برنامه‌ریزان آموزشی باید از طریق توجه به ابعاد «واقعیِ» تربیتی، اجتماعی، فرهنگی، مالی و انسانی، که توسعۀ نظامهای آموزش و پرورش را شکل داده‌اند، عمل گراتر و از طریق همکاری دقیق با تمام افرادی که مسئول تصمیمات مربوط به تخصیص بودجه‌ها و منابع هستند، عملیاتی‌تر گردند. برای حرکت دقیق‌تر در جهت انجام این کار، برنامه‌ریزان آموزشی باید روابط خود را با تصمیم‌گیران بهبود بخشند. به‌طور مشخص، آنها باید برای تفکیک سؤالات مهم مرتبط با سیاست، تشخیصِ اطلاعات لازم برای آماده کردن این سؤالات، و طراحی چارچوب و قلمرو فعالیتهای مربوط به جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات که به منظور ارائه اطلاعات مناسب صورت می گیرد، با تصمیم‌گیرندگانی که در سطوح مختلف یک نظام آموزشی مشغول فعالیت هستند، همکاری کنند.

این تماسها و تعاملهای جدید، قطعاً باعث می‌شود که برنامه‌ریزان آموزشی، برای تأکید بیشتر بر فرآیندهای آموزش و پرورش، از سطح الگوهای اولیۀ مربوط به طرز کار نظامهای آموزشی که تنها بر «درونداد» یا بر «درونداد ـ برونداد» متکی هستند، فراتر

روند. آنها موارد ذیل را نیز تقاضا خواهند کرد:

(الف) بسط و توسعهٔ کامل ایدهٔ «منابع آموزشی» برای گنجاندن اطلاعات مربوط به مؤثرترین طرق گسترش منابع در درون یک محیط آموزشی و همچنین اطلاعات مربوط به هزینه‌های «واقعیِ» آنها (هزینه‌هایی که فراتر از هزینه‌های معمولی قابل مشاهده هستند)، (ب) عزم و ارادهٔ برنامه‌ریزان آموزشی برای جستجوی منابع آموزشیِ کمتر هزینه‌بر که اثربخشی آنها از راه تحقیق به اثبات رسیده است، مانند مدیریت زمان در مدارس یا نگرشهای والدین، که به دلیل طبیعت نسبتاً نامحسوسشان، گاهی در گذشته نادیده گرفته شده‌اند، و (ج) بررسی همه‌جانبهٔ هدفهای آموزشی که موجب توسعه و کاربرد طیف وسیعی از مقیاسهای معتبر برای نتایج آموزشی ارزشمند در حیطه‌های شناختی، عاطفی، روانی ـ حرکتی و زیبایی‌شناسی خواهد شد.

فصل دوم

نیازهای مختلف اطلاعاتی در سطوح مختلف تصمیم گیری

آنتونی سامرست و ماتس ایخولم

مقدمه

برنامه‌ریزان آموزشی در اکثر کشورها عموماً کار خود را بر محور مسائل مربوط به پیش‌بینی تعداد دانش‌آموزان، معلمان و کادر پشتیبانی و پیش‌بینی تقاضا برای ساختمانها و تجهیزات مورد نیاز نظامهای آموزشی و تعیین محل استقرار این عوامل، در یک مقطع معیّن زمانی متمرکز نموده‌اند (لوین، ۱۹۸۸). قسمت عمدهٔ این کار معمولاً اطلاعات مفصلی را دربارهٔ دروندادهای آموزشی مختلف فراهم کرده است، اما دربارهٔ فرآیندهای تدریس ـ یادگیری یا محصولات آموزشی، اطلاعات اندکی فراهم آورده و یا هیچ‌گونه اطلاعاتی را فراهم نکرده است. فقدان اطلاعات در دو سطح اخیر، تهیهٔ نوع اطلاعات لازم برای برنامه‌ریزان آموزشی جهت اخذ تصمیمات آگاهانه در زمینهٔ برنامه‌ریزی کیفیت آموزش را بسیار مشکل ساخته است. این مشکل به‌خاطر عدم وجود تفاهم و اتفاق نظر در درون ادارات برنامه‌ریزی آموزشی تشدید شده است، چرا که جمع‌آوری و مدیریت اطلاعات مفید دربارهٔ کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم پذیرش این موضوع است که تصمیمات برنامه‌ریزی باید در سطوح مختلف سازمانی یک نظام آموزشی اتخاذ گردد (تیلور، ۱۹۸۶).

این فصل، انواع اطلاعاتی را که ممکن است برای هدایت تصمیمات مربوط به کیفیت آموزش و پرورش به کار آید مورد جستجو و کاوش قرار می‌دهد و روشهایی

را برای گزارش این اطلاعات در چارچوبهایی که برای سطوح مختلف تصمیم‌گیری مناسب‌اند، عرضه می‌دارد. این بحث با بررسی چهارگروه عمدهٔ تصمیم‌گیرنده در آموزش و پرورش مزیّن شده است: اولیاء و معلمان، مدیران مدارس، مقامات ایالتی و استانی، و مقامات ملی.

سطوح عمدهٔ تصمیم‌گیری در نظامهای آموزش و پرورش

«مؤسسات» آموزش و پرورش در اغلب کشورها برای تسهیل یادگیری شناختی، عاطفی، روانی ـ حرکتی و اجتماعیِ افراد به وجود می‌آیند. کسانی که در هریک از سطوح چهارگانه فوق قرار دارند، باید این فعالیتها را به منظور کسب اطلاعاتی که تصمیمات (روزانه، هفته‌ای، ماهانه یا سالانه) مؤثر در تجارب آموزشی افراد را هدایت می‌کند، به جریان بیندازند. به‌طورکلی، انواع تصمیمات در هر یک از سطوح تصمیم‌گیری، کاملاً متفاوت خواهد بود و لذا نوع و چارچوب اطلاعات مورد نیاز نیز در هر سطح اغلب کاملاً تفاوت خواهد داشت.

اولیاء و معلمان

اولیاء و معلمان، به کسب و تبادل اطلاعاتی دربارهٔ ماهیت رفتارهای تربیتیِ آموخته شده به‌وسیلهٔ کودک (یعنی دانشها، مهارتها و ارزشها)، حدود و قلمرو این رفتارها و زمینه‌هایی که در آن کودک، این رفتارها را با شایستگی یا دشواری ابراز کرده است، نیازمندند. اطلاعات مربوط به عملکرد دانش‌آموز باید به صورتی بیان شود که برنامهٔ عملی روشنی را به اولیاء و معلمان عرضه نماید. البته این برنامه، تنها در موقعیت‌هایی می‌تواند نقاط قوّت و ضعف یادگیری کودک را به نحو مؤثری آشکار کند که در آنها هم معلمان و هم اولیاء، ماهیت نیازهای تربیتی کودک را درک کرده و دربارهٔ آنها توافق داشته باشند.

مدیران مدارس

مدیران مدارس بندرت به اطلاعاتی دربارهٔ رفتارهای تربیتی تک‌تک کودکان

نیازمندند. وقتی چنین اطلاعاتی مورد نیاز باشد، مدیر مدرسه می‌تواند با یک معلم متخصص مشورت کند. با این حال مدیرانِ مدارس، غالباً احتیاج دارند که از پیشرفت یادگیری هریک از کلاسهای مدرسه مطلع شوند. اطلاعات تهیه شده در سطح کلاس برای حمایت از تصمیمات مربوط به گسترش منابع مدرسه و اطمینان از اینکه کلیه کلاسها به هدفهای آموزشی مورد قبول مدیر، معلمان و اولیاء رسیده‌اند، مناسب‌تر است. بعلاوه، مدیر مدرسه به داشتن اطلاعاتی دربارهٔ این موضوع نیازمند است که مدرسه‌اش در راه رسیدن به هدفهای آموزشی «اساسی» مورد قبول و احترام مدارس دیگر، چگونه عمل می‌کند. مدیران مدارس می‌توانند این اطلاعات را برای بازنگری اهداف مدرسه، تعیین اولویتها در رابطه با این اهداف و متمرکز ساختن تلاش و کوشش کل مدرسه بر اصلاح محیط یادگیری مورد استفاده قرار دهند.

مقامات ایالتی و استانی

مقامات ایالتی و استانی به اطلاعات مفصّلی که مورد نیاز مدیران مدارس است احتیاجی ندارند، زیرا آنها از عملیات روزمرهٔ مدارس و مسئولیتهای روزمرهٔ والدین، معلمان و مدیران، بسیار دورند. نقش وسیع‌تری که از این مقامات انتظار می‌رود، از قبیل مدیر، هماهنگ‌کننده یا ناظر، ایجاب می‌کند که آنها تصمیمات را تنها پس از دراختیار داشتن اطلاعات سنجیده‌ای اتخاذ کنند که برای تصدیق وجود مسائل نسبتاً جدی یا فرصتهای نسبتاً مهم، یا تضمین تعهد قابل ملاحظه‌ای جهت واگذاری منابع موجود ایالتی و استانی کفایت کند. توجه عمدهٔ مقامات ایالتی و استانی معمولاً معطوف به نحوهٔ استفاده از روشهای برنامه‌ریزی است که تعداد زیادی از مدارس را به تخصص‌ها و منابع لازم برای اجرا و ارزشیابیِ برنامه‌های آموزشی مجهز نموده و آنگاه با الهام از نتایج ارزشیابی‌ها، رویه‌هایی که اثربخشی آنها را افزایش دهد، اتخاذ گردد.

مقامات ملی

مقامات ملی به اطلاعاتی احتیاج دارند که نسبت به اطلاعات مورد نیاز مقامات ایالتی و استانی، از تفصیل کمتری برخوردار است. این مقامات، با تک‌تک کودکان

یا کلاسها کاری ندارند و بعید است که به امور یک مدرسهٔ خاص یا گروه کوچکی از مدارس هم علاقه‌ای داشته باشند. در عوض، نقش آنها بیشتر اتخاذ تصمیمات سیاسیِ مهم با توجه به روابط بین جهت‌گیری‌های دول قبلی و فعلی و نیز اتخاذ تصمیمات سیاسی مهم درخصوص برنامه‌ها و منابع مورد نیاز برای تبعیت از این جهت‌گیری‌هاست. انتظار می‌رود که تصمیمات اتخاذ شده از سوی این مقامات، بر تمام اجزای نظامهای آموزش و پرورش یا اجزای مهم آنها تأثیر بگذارد و بنابراین به‌خاطر خصلت محافظه‌کارانهٔ مؤسسات آموزشی و هزینه های هنگفت ایجاد تغییرات گسترده درکل نظام، مقدار زیادی از اطلاعات صحیح دربارهٔ نیازهای دانش‌آموزان و مدارس، باید در سطح نظام آموزش و پرورش جمع‌آوری گردد. آنچه برای مقامات ملی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است این است که در قبال تغییرات بلندمدتی که در توانایی نظام آموزش و پرورش برای کمک به کلیه دانش‌آموزان برای پیشرفت در جهت تحقق یک استاندارد عالیِ رشد جسمانی، اجتماعی و شناختی رخ می‌دهد، حساس باشند. در برخی از شرایط، این تغییرات، موجب مداخله در چیزی می‌گردد که اصطلاحاً درماندگی آشکار و گستردهٔ دانش‌آموزان برای کسب موفقیّت در بخش خاصی از برنامهٔ درسی خوانده می‌شود. در شرایط دیگر، بر خود برنامهٔ درسی تأکید می‌گردد، مثلاً هنگامی که باید نتایج تحقیقات جدید و یا شرایط جدید اجتماعی و اقتصادی به حساب آورده شود، طبعاً تجدیدنظر در برنامه و بازسازی آن، مورد نیاز خواهد بود.

نمونه‌هایی از منابع اطلاعاتی به وجود آمده

در بسیاری از کشورها مقدار زیادی از اطلاعات لازم برای سطوح تصمیم‌گیری، به شکل مجموعه‌ای از اطلاعات بزرگ مقیاس، که از طریق پیمایشهای ملی و بین‌المللی پیشرفت آموزشی حاصل شده است، در دسترس می‌باشد. مانند: مطالعات مربوط به طرح عملکرد تحصیلی در استرالیا (بورکه و همکاران، ۱۹۸۱)؛ ارزیابی واحد عملکرد (APU) در انگلستان (گیپس وگلدشتاین، ۱۹۸۳)؛ ارزیابی ملی پیشرفت آموزشی در ایالات متحده (NAEP، ۱۹۸۶)؛ مطالعهٔ پایه‌های ششم، نهم و دوازدهم در اندونزی (زیونو و سوریادی، ۱۹۸۲)؛ و مطالعات مؤسسهٔ بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت آموزشی (IEA) در حدود چهل

کشور (پلگروم و واریس، ۱۹۸۶).

اطلاعات مربوط به پیمایشهای بزرگ مقیاس معمولاً حاوی نشانه‌های مفیدی از عملکرد دانش‌آموزان در مسیر برخی از هدفهای تربیتی مورد قبول جامعه می‌باشد. بعلاوه، بسیاری از متغیرهای مستقل فوق که در این پیمایشها به کار رفته‌اند اطلاعات توصیفی را فراهم می‌آورند که ممکن است برای مقامات ایالتی و ملی نیز ثمربخش باشند.

ذکر این نکته لازم است که وقتی برای اطمینان از طراحی و اجرای طرحهای نمونه به یک شیوهٔ معتبر علمی، اطلاعات پیمایشی مورد استفاده قرار می‌گیرند، لازم است دقت لازم اعمال گردد. آن پیمایشهایی که در ارائهٔ توصیف روشنی از جامعهٔ آماری مورد نظر، روشهای عینی به کار رفته برای انتخاب نمونه، تکنیک‌های طبقه‌بندی، مراحل و واحدهای نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، روشهای مورد استفاده برای به حداقل رساندن خطرات سوگیری ناشی از عدم پاسخ، اندازهٔ نمونه‌های طرح‌ریزی شده و بدست آمده و میزان خطاهای نمونه‌گیری، قصور می‌ورزند، باید با احتیاط زیاد مورد استفاده قرار گیرند.

یک منبع اطلاعاتی مهم دیگر را می‌توان در اطلاعات بدست آمده به‌عنوان بخشی از نظام امتحانات ملی پیدا کرد. این اطلاعات را می‌توان در سطوح مختلفی از لحاظ تراکم تهیه کرد، از قبیل متوسط نمرات مدرسه و متوسط نمرات برای گروه‌های خاصی از مدارس که به اجتماعاتی با ویژگی‌های اقتصادی ـ اجتماعی مشابه خدمت می‌کنند.

در صورتی که نه اطلاعات پیمایشی در دسترس باشد و نه اطلاعات امتحانی، نظامهای آموزشی ممکن است با ضرورت اتخاذ تدابیری برای نظارت بر عملکرد خودشان مواجه شوند. در برخی از کشورها روشی برای «سرشماری کامل» به منظور آزمایش دانش‌آموزان کلیهٔ مدارس در یک ایالت یا یک شهرستان مورد استفاده قرار گرفته است؛ مثلاً روشهای آزمایش وسیع ایالتی که اخیراً توسط ایالت کالیفرنیا در ایالات متحده (استف، ۱۹۸۷) اتخاذ گردید. کشورهای دیگر، مانند استرالیا، یک روش «نمونه‌گیری سبک» را با تأکید بر جمع‌آوری میزان کمی از داده‌ها در فواصل منظم به‌منظور تشکیل داده‌های زمانی سلسله‌وار برای نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یک کل پذیرفته‌اند (مک‌گاو و همکاران، ۱۹۸۹).

تطبیق چارچوبهای اطلاعاتی و نحوهٔ ارائه اطلاعات با نیازهای ویژهٔ سطوح مختلف تصمیم گیری

اولیاء و معلمان

در این سطح، اطلاعاتی موردنیاز است که کاملاً با فرآیند تدریس ـ یادگیری پیوستگی داشته باشد. بنابراین مثلاً نمرات کل آزمون که تمام سطوح موضوع درسی را می‌پوشاند، چندان مفید نخواهد بود. بیشتر، عملکرد دانش‌آموز برروی جنبه‌های فرعی کاملاً متمرکز مورد نیاز است. در سطح موضوع ریاضیّات، جنبه‌های فرعی می‌تواند برآورد، محاسبه، شمارش، اندازه‌گیری و غیره باشد. در سطح موضوع علوم، جنبه‌های فرعی می‌تواند منظومهٔ شمسی، تفاوتهای گیاهان و حیوانات، نسبت‌های فلزات و غیره باشد. در سطح موضوع زبان مادری، جنبه‌های فرعی می‌تواند در زمینه‌هایی مانند هجی کردن، درک سادهٔ جملات، قواعد اساسی گرامری وغیره تبلور یابد. به‌طور کلی برای آنکه قضاوت ما دربارهٔ استعداد یک دانش‌آموز برای تسلط بر حیطهٔ خاصی از یک جنبهٔ فرعی، پایایی منطقی داشته باشد، لازم است که اطلاعات معیّنی دربارهٔ عملکرد دانش‌آموز بر روی حداقل هشت یا ده موضوع در اختیار داشته باشیم (مورگان، ۱۹۷۹).

معلم به الگوی عملکرد، که به‌وسیلهٔ نیمرخهای عملکرد یک دانش‌آموز و یک کلاس در سرتاسر جنبه‌های فرعی نشان داده شده است، علاقه خواهد داشت. مثلاً موقعیّتی را در نظر بگیرید که در آن تعدادی از دانش‌آموزان در کلاس، در همهٔ ابعاد فرعی، عملکرد کاملاً خوبی دارند اما در یک بُعد فرعی خاص، خیر. در این مورد، معلم نیاز به تأکید بر عواملی خواهد داشت که مانع یادگیری مؤثر در یک سطح معین گردیده‌اند. برخی از عواملی که ممکن است به این الگوی غیرعادی منتج شوند، عبارتند از: (الف) عدم اختصاص وقت کافی در کلاس برای فراگیری مطالب مربوط به جنبه فرعی؛ (ب) گیج شدن دانش‌آموزان که ناشی از روش توضیح مطالب به‌وسیلهٔ معلم است؛ (ج) کافی نبودن کتاب درسی اختصاص یافته برای زیرپوشش قرار دادن مطالب؛ (د) عدم ارائهٔ مثالهای کاربردی یا تکالیف معین برای تحکیم و تقویت یادگیری مطالب؛ (هـ) اینکه مطالب پوشیده شده برای این بُعد فرعی به‌طور غیرعادی نسبت به ابعاد فرعی

دیگر پیچیده است؛ و (و) مطالب به نحوی ارائه شده که با علایق و سوابق دانش‌آموزان بی‌ارتباط است.

مدیران مدارس

مدیر مدرسه برای آنکه بداند در کدامیک از جنبه‌های فرعی و در کدامیک از پایه‌های تحصیلی، مدرسه‌اش در مقایسه با مدارس مشابه دیگر و در مقایسه با کلیهٔ مدارس ناحیهٔ آموزشی، خوب یا ضعیف عمل می‌کند، به چند نکتهٔ مقایسه‌ای نیازمند است. اولین نکتهٔ مقایسه‌ای، یک مقیاس نسبی عملکرد خواهد بود که بر سطح عملکرد مدرسهٔ او نسبت به مدارس دیگر تأکید دارد. نکتهٔ دوم، مقیاس مطلق عملکرد خواهد بود که برمقدار برنامهٔ درسی مطلوبی که فرا گرفته شده است، دلالت دارد.

یک مقیاس نسبی عملکرد را می‌توان با مقایسهٔ معدلهای مدرسه در جنبه‌های فرعی با مدارس مشابه دیگر در همان ناحیهٔ آموزشی به وجود آورد. اصطلاح «مشابه» در اینجا برای اشاره به مدارس دیگری به کار می‌رود که به دانش‌آموزانی که دارای یک نوع زمینهٔ اجتماعی ـ اقتصادی هستند خدمت می‌کنند، میزان تجهیزات و کارکنان آنها یکی است و برنامهٔ درسی واحدی را نیز آموزش می‌دهند. مقایسهٔ این مدارس را می‌توان با استفاده از متغیرهای تقسیم‌بندی شده‌ای که گروههای مهم دانش‌آموزان مدارس را برحسب جنس، نژاد، سن و غیره مشخص می‌کنند، انجام داد. یکی از مزایای مهم مقایسهٔ نسبی مدارس این است که احتمالاً می‌توان از روشهای تدریس و محیط‌های آموزشی دیگر مدارسی که به اجتماعات مشابهی خدمت می‌کنند، اما از لحاظ بروندادهای یادگیری دانش‌آموزان، مولدترند چیزهایی آموخت.

یک مقیاس مطلق عملکرد را می‌توان با استفاده از سطوح از قبل مرتب شدهٔ پیشرفت که برچندین رشتهٔ وسیع عملکرد برای کل مدرسه دلالت دارد، برآورد کرد. به‌عنوان مثال، اگر ۷۰ درصد یا بیش از ۷۰درصد از دانش‌آموزان در یک پایهٔ بخصوص، مطالب درسی مربوط به یک بُعد فرعی خاص را بیاموزند، گفته می‌شود که پس عملکرد این کلاس «خوب» است. اگر درصد دانش‌آموزانی که این مطالب را فرا می‌گیرند، بین ۵۰ تا ۷۵ درصد باشد، پس عملکرد این کلاس در حد متوسط است، و اگر پایین‌تر از ۵۰درصد، عملکرد ضعیف می‌باشد. هریک از این سه سطح عملکرد به کارهای مختلفی

منتهی می‌شوند که مورد نیاز مدیر مدرسه است. به‌عنوان مثال، یک سطح عملکرد ضعیف ممکن است مستلزم بازگستری اساسی منابع مدرسه به منظور اصلاح یادگیری دانش‌آموز باشد؛ درصورتی که سطح عملکرد خوب، ممکن است مستلزم پاداش دادن مدیر به دانش‌آموزان و معلمان از طریق فراهم کردن اسباب تشویق برای آنها و احتمالاً مشوّقهای مشخص‌تری مانند جوایز، گردشها و غیره باشد.

مقامات ایالتی و استانی

این مقامات عمدتاً به گسترش مؤثر منابع وسیع ایالت و استان علاقه‌مندند، به‌طوری که تمام مدارسی که این مقامات نسبت به آنها مسئول هستند، از فرصت لازم برای به حداکثر رساندن کیفیت محیط‌های آموزشی خود برخوردار شوند. در برخی موارد، این منابع ممکن است شامل کارکنان و تجهیزات باشد، درصورتی که در موارد دیگر ممکن است منابع نامحسوس‌تری از قبیل اطلاعات و اندیشه‌های ابداعی که محصولات آموزشی را بدون نیاز به دروندادهای مالی مهم بهبود می‌بخشند، دربرگیرد. می‌توان برای گسترش موفقیّت‌آمیز منابع نوع دوم مثالی را ذکر کرد؛ شرایطی را درنظر بگیرید که در آن مطالب برنامه درسی معلم ساخته‌ای که برای بهبود یادگیری ارائه شده است، با دیگر مدارس، به‌عنوان بخشی از یک سرمایه‌گذاری مشترک در زمینه کمکهای آموزشی مبادله می‌شود.

وظیفهٔ اصلی این مقامات، بیشتر جستجوی الگوهای نتایج برای سطوح وسیع درسی است تا جنبه‌های فرعی خاص. بدین‌ترتیب برای تأمین منابع به شیوه‌ای اثربخش‌تر و کارآمدتر، فرصت‌هایی در اختیار ایالت یا استان قرار می‌گیرد. این فرآیند ممکن است گروههایی از مدارس را که فی‌المثل عملکرد ضعیفی در زبان مادری و عملکرد خوبی در ریاضیّات و علوم دارند دربر نگیرد. وجود یک چنین گروههایی، باید بررسی مفصّل علل این تفاوت در عملکرد را تسریع بخشد. احتمالاً وجود یک چنین گروههایی برحسب تفاوت در خصوصیات معلمان، تفاوتهای برنامه‌های درسی یا کیفیت کتب درسی و غیره توضیح داده می‌شود.

هنگامی که این الگوهای مهم در نمرات مدارس وجود دارند، ممکن است جستجوی اطلاعات تکمیلی از منابع «محلی» در ارتباط با شرایط خاص گروهی از

مدارس، برای مقامات لازم باشد. مثال جالبی در این زمینه در خلال دهۀ ۱۹۷۰ در اندونزی اتفاق افتاد. در آن زمان مشخص شد که نمرات زبان انگلیسی دانش‌آموزان در چندین مدرسه در بالی، خیلی بالاتر از نمراتی بود که از تواناترین دانش‌آموزان در این کشور انتظار می‌رفت. با بررسی این نتایج معلوم شد که مدارس، نزدیک به رشته‌های گلف که توریست‌های انگلیسی‌زبان در آن شرکت می‌کنند، تأسیس شده است و پس‌از ساعات درسی و در پایان هفته، بسیاری از دانش‌آموزان هنگامی که در رشته‌های گلف کار می‌کنند، مقدار زیادی از وقتشان را به تمرین مهارتهای مکالمه زبان انگلیسی اختصاص می‌دهند.

مقامات ملی

وظیفۀ مقامات ملی عبارت است از توجه به مسائل مرتبط با شاخصهای کلیدی که باید به منظور قضاوت دربارۀ عملکرد نظام آموزشی به‌عنوان یک کل، مورد استفاده قرار گیرند. در گذشته، بسیاری از کشورها شاخصهای «درشت» عملکرد را در رابطه با نرخهای ثبت‌نام و نرخهای فارغ‌التحصیلی به کار برده‌اند. اما در این اواخر، علاقۀ بیشتری به شاخصهای بسیار ویژه در رابطه با همان موضوعات از قبیل نرخهای حضور، شاخصهای نگهداری، سطوح پیشرفت دانش‌آموز و مسائل انضباطی به‌وجود آمده است. مارنین (۱۹۸۷) به بروز این تمایل در ایالات متحده اشاره کرده است که در آنجا، هرچند داده‌های ثبت‌نام از سال ۱۸۶۷ در سطح ملی جمع‌آوری شده است، اما هیچ‌گونه دادۀ جمع‌آوری شده‌ای در سطح ملی برای تشخیص آنچه دانش‌آموزان در مدرسه تا صدسال بعد آموخته‌اند، وجود ندارد. «شرایط» مدارس، همواره باید پیش از تصمیم‌گیری دربارۀ عملکردشان به‌عنوان مؤسسات آموزشی، مورد توجه مقامات ملی قرار گیرد. این بدان معناست که برونداد مدارس، هنگامی که با میزان یادگیری تجربه شده توسط دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌شود، باید در ارتباط با ماهیت آنچه دانش‌آموز جذب کرده است و نفوذ در محیط اجتماعی و طبیعی‌ای که مدارس در آن فعالیت می‌کنند، مورد توجه قرار گیرد. اگر مدارس بندرت براساس متوسط نمرات پیشرفت دانش‌آموزان، مورد قضاوت قرار گیرند، آنگاه بسیاری از مدارسی که وظیفه بسیار اثربخشی را انجام می‌دهند ممکن است به غلط و به‌طور وارونه غیراثربخش، معرفی شوند.

مثلاً مدرسه‌ای را در نظر بگیرید که ساختمانهای انبوه و نامناسب و کتب درسی

خیلی کمی دارد، چون منزوی است دسترسی محصلانش را به تجارب فرهنگی محدود کرده و دارای دانش‌آموزان بسیاری از خانواده‌های خیلی فقیر و بی‌سواد می‌باشد. اگر معلوم شود که متوسط نمرات سواد دانش‌آموزان این مدرسه، کمی پایین‌تر از متوسط نمرات ملی است، و گفته شود که این مدرسه عملکرد ضعیفی دارد، قضاوت بسیار غیرمنصفانه‌ای صورت گرفته است. درواقع، پس از به‌حساب آوردن شرایط این مدرسه، احتمالاً متوجه خواهیم شد که عملکرد پسندیده‌ای داشته است.

شرایط مدارس را می‌توان برحسب دو طبقه‌بندی گسترده از متغیرها توصیف کرد که گاهی به‌عنوان «چکش‌خوار» و غیر «چکش‌خوار» معرفی می‌شوند. متغیرهای غیرچکش‌خوار، متغیرهایی هستند که محصولات آموزشی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند، اما در کوتاه‌مدت، به‌سهولت قابل دستکاری به‌وسیله مسئولان نظام آموزش و پرورش نیستند. وضع اجتماعی ـ اقتصادی حاکم بر زمینه‌های خانوادگی محصلان، محیط جغرافیایی مدارس، و فاصلهٔ اجتماعات مدرسه از تسهیلات مختلف فرهنگی نمونه‌هایی از این متغیرها می‌باشد. متغیرهای چکش‌خوار، متغیرهایی هستند که محصولات آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در کوتاه‌مدت ممکن است به‌وسیلهٔ تصمیم‌گیران دستکاری شوند. تهیهٔ کتاب درسی، برنامه‌های آموزش ضمن‌خدمت معلمان، سؤالات مربوط به تکلیف خانه، کارگزینی، برنامه‌های درسی مدرسه و غیره نمونه‌هایی از متغیرهای چکش‌خوارند.

مقامات ملی، که توانایی کمتری در تحت‌تأثیر قرار دادن متغیرهای غیرچکش‌خوار دارند، عمدتاً به دو سؤال علاقه‌مندند: پس از به‌حساب آوردن شرایط مدرسه، که به‌وسیلهٔ متغیرهای غیرچکش‌خوار اندازه‌گیری شده است، چه تفاوتهایی بین مدارس برحسب محصول آنها وجود دارد؟ کدامیک از متغیرهای چکش‌خوار در کمک به اثربخشی مدارس مؤثرترند؟ یک روش برای پاسخ‌گویی به این دو سؤال، استفاده از تحلیل رگراسیون جهت ایجاد مقیاسی برای محصول آموزشی است که به‌نحو رضایت‌بخشی با توجه به شرایط اندازه‌گیری شدهٔ مدرسه به‌وسیلهٔ متغیرهای غیرچکش‌خوار، تعدیل گردیده است. در اینجا باید خاطرنشان ساخت که محاسبهٔ نمرات تعدیل یافته، مستلزم دقت زیادی در استفاده از داده‌های گردآمده در سطح مدرسه می‌باشد.

این مقیاس تعدیل یافته برای محصول آموزشی، معادل نمرهٔ باقیماندهٔ مدرسه‌ای است که با کسر نمرهٔ «مورد انتظار» پیشرفت تحصیلی محاسبه گردیده و از طریق تحلیل رگراسیون و میانگین «واقعی» نمرهٔ پیشرفت تحصیلی، به دست آمده است. یک نمرهٔ باقیمانده بزرگ مثبت، دلالت برکار اثربخش یک مدرسه دارد، زیرا پس از به حساب آوردن متغیرهای غیرچکش‌خوار، «بهتر از آنچه مورد انتظار بوده» عمل کرده است. همچنین، یک نمرهٔ باقیماندهٔ بزرگ منفی، بدین‌معنا خواهد بود که یک مدرسه، به نحو غیراثربخش عمل کرده است، زیرا پس از به‌شمار آوردن متغیرهای غیرچکش‌خوار، «بدتر از آنچه مورد انتظار بوده» عمل کرده است. سپس طبق این تحلیل‌ها، می‌توان نمونه‌ای از مدارس بسیار اثربخش را با نمونه‌ای از مدارس بسیار غیراثربخش، برحسب تفاوتهای آنها در ارتباط با متغیرهای چکش‌خوار مقایسه کرد.

در بسیاری از موقعیت‌های آموزشی، تفاوتهای بین این دو گروه از مدارس، احتمالاً با شبکه‌ای از متغیرهای چکش‌خوار همراه می‌شود. این متغیرها را باید بر طبق فعالیتهای مختلفی که در سطح ملی انجام می‌شوند، گروه‌بندی کرد. آنگاه لازم است که هزینهٔ هر فعالیتی در قالب دوره‌های مالی و اداری برآورد گردد. وقتی تمام فعالیتها گروه‌بندی و هزینه آنها برآورد گردید، آنگاه می‌توان برای کسب اطمینان از این موضوع که آیا فعالیتهای انتخاب شده برای اجرا قابل پیاده شدن در محدودهٔ شرایط اقتصادی، فرهنگی و سیاسی یک کشور هستند یا خیر، آنها را ارائه کرد تا به‌وسیلهٔ تصمیم‌گیرندگان تحت بررسی بیشتری قرار گیرند. به‌عنوان مثال، تا وقتی که شرایط اقتصادی بهتری حکمفرما نشده، ممکن است لازم باشد برخی از فعالیتهایی که هزینهٔ زیادی را دربردارند به تعویق افتند، در صورتی که تأکید بر مسائل پیچیدهٔ قومی و فرهنگی، ممکن است پیش از اجرا مستلزم مذاکرات اولیه طولانی با رهبران اجتماع باشد.

نمونه‌هایی از کاربرد اطلاعات برای هدایت تصمیم‌گیران در زمینهٔ کیفیت آموزش و پرورش

نمونهٔ ۱: اصلاح برنامهٔ درسی با استفاده از پیمایشهای نیازسنجی

در حال حاضر، کار بسیار مهمی در بسیاری از مراکز و واحدهای برنامه‌ریزی درسی ملی در دنیا آغاز گردیده که معمولاً منتشر نشده است. برای رسیدن به محتوای

یک موضوع درسی در هر مرحلهٔ تحصیلی، برنامه‌ریزان در مراکز برنامه‌ریزی درسی می‌توانند «پیمایشهای نیازسنجی» را انجام دهند. به‌طورکلی سه نوع نیاز عمده وجود دارد که توسط این پیمایشها مورد بررسی قرار می‌گیرد: نیاز کارفرمایان به آنهایی که مدرسه را ترک کرده و وارد بازار کار می‌شوند؛ نیاز فرد به اینکه شهروند خوبی گردیده و قادر به توسعهٔ مهارتهای شخصی خویش شود؛ و نیازهای مربوط به سطح بعدی آموزش و پرورش که کودک باید تصمیم بگیرد بدان نایل شود.

پیمایشهای نیازسنجی مستلزم جمع‌آوری اطلاعات دربارهٔ سطوح دانشها، مهارتها و ارزشهای دانش‌آموز است که با هرگروه از نیازهای سه‌گانه درآمیخته است. نیازهای کارفرمایان را می‌توان با اجرای پیمایشی که یک نمونهٔ احتمالاتی از کارفرمایان را در حیطه‌های مختلف کار (مانند کشاورزی، صنعت، بازرگانی، نظامی وغیره) مورد بررسی قرار می‌دهد و میزان تمایل آنها را به دستیابی کارمندانشان به هر یک از هدفهای اساسی آموزشی در برنامه درسی جویا می‌شود، برآورد کرد. همچنین، کارفرمایان می‌توانند کسانی را که دربارهٔ دانشها، مهارتها و ارزشهای دیگر (که فراهم کردن آنها به‌وسیلهٔ مدارس، مورد علاقه کارفرمایان است) پژوهش می‌کنند، مطلع نمایند. از آنجا که اقتصادهای ملی، مدام درحال تغییرند، انواع دانشها، مهارتها و ارزشهای عمومی مورد نیاز کارفرمایان نیز دائماً تغییر کرده و لذا این نوع اطلاعات را باید در فواصل منظم جمع‌آوری کرد.

البته این تنها دانشها، مهارتها و ارزشهای عمومی است که می‌تواند بدین شکل تشخیص داده شود، زیرا برخی از دانشها و مهارتهای بسیار ویژه بزودی متروک می‌شوند. همچنین می‌توان از کارفرمایان درخواست کرد تا به تفکر دربارهٔ دانشها، مهارتها و ارزشهایی بپردازند که مورد نیاز کسانی است که مؤسساتشان را در دورهٔ پنج‌ساله وارد می‌کنند. درجه‌بندی‌های کارفرمایان از نیازهای «جاری» و «آینده» را می‌توان با برآورد آنها از دانش، مهارتها و ارزشهایی که معمولاً توسط نیروی کار خودشان اشغال می‌شود، مقایسه کرد. هنگامی که مدارس «پرتولید» یا «کم‌تولید» هستند، این مقایسه‌ها می‌توانند بسیار مفید واقع شوند؛ همچنین می‌توان از این اطلاعات برای تجدیدنظر در ساختار برنامهٔ درسی استفاده کرد.

پیمایشهای نیازسنجی در زمینهٔ رشد شخصی و در زمینهٔ رشد به صورت یک شهروند خوب را هم می‌توان به همین صورت انجام داد. اما در اینجا پاسخ دهندگان، کلیه شهروندان و یا گروههای خاص در داخل جامعه خواهند بود. هدف اصلی از انجام این کار عبارت است از تشخیص نحوهٔ تغییر جامعه در سطوحی که مستلزم به عهده گرفتن نقشهای مختلفی توسط شهروندان می‌باشد. به‌عنوان مثال، در کشورهایی که جهش عمده‌ای به سوی الگوهای مردم‌سالاری داشته‌اند، شهروندان به کسب آگاهی‌ها و مهارتهای بسنده‌ای نیازمندند که بتوانند به نحو مؤثرتری در یک محیط سیاسی جدید مشارکت نمایند.

سوّمین نیاز، مربوط به آگاهی‌های لازم برای ورود به مرحلهٔ بعدی آموزش و پرورش می‌باشد. در اینجا هم، پیمایشی روی معلمانِ دریافت‌کننده اجرا می‌گردد. وقتی این کار انجام شد، می‌توان میزان اهمیت قسمت‌های مختلف برنامهٔ درسی موجود را اندازه گرفت و تجدیدنظرهای لازم را به عمل آورد. به هنگام تعیین هدفهای آموزشی، ممکن است نیروهای دیگری وجود داشته باشند که باید به شمار آورده شوند. این نیروها می‌توانند تغییرات در خود موضوع درسی، آرزوهای اولیاء، آرزوهای دانش‌آموزان در مراتب عالیهٔ تحصیل، تغییرات سیاسی، تغییرات تربیتی (مثلاً حرکت از یک نظام سه‌قسمتیِ آموزش و پرورش با برنامه‌های درسی مختلف به سوی یک نظام جامع آموزش و پرورش با یک برنامهٔ درسی برای همه) و غیره باشند. آنچه مهم است اطلاعاتی است که به صورت منظم برای پی‌ریزی یک پایهٔ صحیح و استوار جمع‌آوری می‌شود تا از طریق آن تصمیم‌گیران برنامهٔ درسی بتوانند تصمیماتشان را اتخاذ کنند.

آنگاه برنامه‌ریزان درسی می‌توانند برنامه‌های درسی را برای کتب و مواد درسی‌ای که باید تولید شوند، طراحی کنند، مواد درسی را تدوین نمایند، در آنها تجدیدنظر کنند، و احتمالاً آنها را در سراسر نظام آموزشی به اجرا درآورند.

پس از آنکه تغییرات در یک نظام به مورد اجرا درآمد، یا مرکز برنامه‌ریزی درسی، پیشرفت در بخشهای مختلف برنامه درسی را ارزیابی خواهد کرد یا آنکه واحد پژوهشی وزارتخانه، این کار را برای آنها انجام خواهد داد. این کار معمولاً با استفاده از یک پیمایش صورت می‌گیرد و نتایج به همان شکلی که در بالا بیان گردید، ارائه می‌شود.

نتایج مزبور، آن قسمت‌هایی از برنامه درسی را که پیشرفت خوب، متوسط یا ضعیفی را در کل کشور و در مناطق مختلف به تفکیک برای کودکان شهری و روستایی و پسران و دختران و غیره داشته‌اند، نشان می‌دهند. این کار باعث می‌شود که تجدیدنظرهای بیشتری در برنامهٔ درسی به منظور برطرف کردن نقاط ضعف نظام آموزش و پرورش، به عمل آید.

نمونهٔ ۲: استفاده از «نتایج نهایی» برای بهبود تدریس و ارزیابی کلاس

اکثر نظامهای آموزشی دنیا، هنوز امتحانات ملی دارند. برخی ارزیابی مداوم و برخی دیگر امتحانات مدرسه‌مداری دارند که توسط گروهی از ممتحنان اجرا می‌شود. امتحانات، آیندهٔ کودکان و معلمان را تعیین می‌کنند و نوعاً براساس اینکه دانش‌آموزان در این امتحانات چگونه عمل می‌کنند، مورد داوری قرار می‌گیرند. بنابراین، معلمان بر محتوای مورد انتظارشان از امتحانات، تأکید زیادی می‌ورزند.

در بسیاری از نظامهای آموزش و پرورش ـ اما نه در همه آنها ـ مرکز ملی برنامه‌ریزی درسی، برنامهٔ درسی چاپ شده برای هر موضوع یا مجموعه‌ای از موضوعات را به مرکز امتحانات تحویل می‌دهد و این مرکز مراقبت می‌کند که امتحانات به عمل آمده، انعکاس حقیقی آن چیزی باشد که آموخته شده است. حتی در شرایطی که برنامه‌های درسی چاپ شده هم به مرکز امتحانات تحویل داده شده باشند، مسئلهٔ کیفیت امتحانات به قوت خود باقی است. برای ارزیابی تمامی آن چیزهایی که باید یاد گرفته می‌شده، بندرت وقت کافی در امتحانات وجود دارد. دانشها، مهارتها و ارزشهای مختلف، از قبیل نوشتن، تکلم یک زبان خارجی، انجام آزمایشهای علمی، فهمیدن یک اصل ریاضی و غیره مستلزم تکنیک‌های مختلفی نیز برای ارزیابی‌اند. با این حال، غالباً فاصلهٔ قابل ملاحظه‌ای وجود دارد، زیرا طیف صلاحیتهای امتحان شده توسط امتحانات نهایی، بسیار محدودتر از طیف تلاشهای یک کشور برای پیشرفت از طریق برنامه‌های درسی، کتب درسی و برنامه‌های تربیت معلم آن است.

دو دلیل عمده برای این مسئله وجود دارد. در برخی از موارد، محتوای امتحان، منعکس‌کنندهٔ نیازهای مؤسسات استخدام‌کننده است تا برنامه درسی‌ای که شاگردان باید بیاموزند. این موضوع، خصوصاً در امتحاناتی که در پایان تحصیلات متوسطه و

برای کنترل دسترسی به دانشگاهها به عمل می‌آید رواج دارد. در تعدادی از کشورها امتحانات ورودی دانشگاه، عمدتاً یا کاملاً توسط کادر دانشگاهی اجرا می‌شود، و درنتیجه سؤالات، نیازهای سال اول دوره‌های دانشگاهی را بهتر از نیازهای سال آخر دوره‌های متوسطه منعکس می‌کنند. در انگلستان و ویلز، این واقعیت که دانشگاهها تصمیمات گزینشی را دقیقاً براساس سه موضوع قرار می‌دهند بدین معناست که اکثریت دانش‌آموزان سال آخر دورهٔ متوسطه در خلال دو سال آخر مدرسه، تنها در سه موضوع دقیقاً تخصص پیدا می‌کنند. این موضوع که دوره‌های جامع‌تر از لحاظ تربیتی سودمند هستند، کاملاً تصدیق شده است، اما تعداد معدودی از شاگردان، تمایل به قبول آنها دارند، زیرا ممکن است شانس آنها در رسیدن به موقعیت دانشگاهی به خطر بیفتد.

در تعدادی از کشورهای در حال توسعه، دلیل مهم‌تری که برای این فاصله وجود دارد این است که مراکز امتحانات بندرت، پول، زمان و مهارت انسانی مورد نیاز جهت تهیه اوراق امتحانی را که با هدفهای برنامه درسی توافق دارند، در اختیار دارند. در نتیجه، امتحانات، عمدتاً گرایش دارند با سؤالاتی پر شوند که بتوان آنها را به سرعت و سهولت، تهیه کرد.

این قبیل امتحانات، اغلب از سؤالات سادهٔ مربوط به یادآوری مطالب تشکیل شده‌اند که به‌طور ساده از داوطلب خواسته می‌شود تا مطالب آموخته شدهٔ موجود در حافظه‌اش را مجدداً تولید کند، بدون اینکه آنها را مجدداً سازماندهی کند یا به کار ببرد. در مقابل، سؤالاتی که فرآیندهای پیچیده‌تر شناختی را که مستلزم تجربه، ابتکار و زمان کافی هستند، آزمایش می‌کنند، گرایش دارند که کاملاً غیر متداول یا حتی کاملاً از این‌گونه امتحانات پنهان باشند. این قبیل سؤالات، شامل مواردی هستند که توانایی دانش‌آموزان را در بکار بردن آموخته‌هایشان در موقعیت‌های جدید، می‌آزمایند یا آنها را وادار می‌کنند تا نشان دهند که چگونگی ارتباط واقعیت‌ها را به یکدیگر در قالب الگوهای معنادار علّی ـ معلولی درک کرده‌اند. این سؤالات «سطح بالا» بر مهارتهای فکری تأکید دارند مانند: توانایی تفسیر و ترکیب اطلاعات تازه؛ توانایی توسعهٔ یک رشته گامهای منطقی برای حل یک مسئله یا رسیدن به یک تصمیم؛ و توانایی انجام کار تخیّلی یا آفرینشی که بیانگر خصیصه بی‌همتای یادگیرنده است. البته توسعهٔ این

شایستگی‌های پیچیده‌تر و مفیدتر، در بسیاری از کشورها به صورت یکی از اهداف عمدهٔ برنامه‌های درسی و نخستین گامهای تربیت معلم درآمده است. اما اگر نظامهای امتحانی در این اصلاحات گنجانده نشوند، «آثار نهایی» آنها بر کار کلاس، می‌تواند تلاشهای برنامه‌ریزان درسی و دست‌اندرکاران تربیت معلم را در معرض تشتُت و پراکندگی قرار دهد.

تأثیر یک امتحان عمومی اصلی بر آنچه معلمان انجام می‌دهند، دو سال پیش از آن امتحان، قوی‌ترین تأثیر است. اما در نظامهایی که امتحان، آثار مهمی بر رویدادهای زندگی دارد، آثار نهایی اغلب مستقیماً در سیستم آموزشی نفوذ می‌کند. مثلاً در یکی از کشورهای در حال توسعه، که امتحان ورودی دانشگاه کاملاً به صورت چندگزینه‌ای است، بسیاری از آموزگاران مدارس ابتدایی، کاملاً بر سؤالات چندگزینه‌ای برای امتحانات کلاسی خود، حتی در پایه‌های خردسالان تکیه می‌کنند. در پایهٔ هفتم یا هشتم، شکل آزمونهای کلاسی، بیشتر اوقات دقیقاً شکل امتحان ورودی دانشگاه را منعکس می‌کند.

در بسیاری از کشورها، برای اطمینان از اینکه امتحانات از بالاترین کیفیت ممکن برخوردارند، لازم است تلاشهای بسیار بیشتری صورت گیرد. صرف‌نظر از شرایط روان‌سنجی روایی و پایایی، سه معیار زیر برای قضاوت در مورد کیفیت امتحانات، ارائه می‌شود:

۱ـ تفکر فعال

نباید صرفاً به آزمودن یادآوری اطلاعات اکتفا بشود. اندیشه‌های فعال در ذهن، همچون تصاویری هستند که عناصرشان در قالب الگوهایی به یکدیگر متصل شده‌اند. سؤالات مبتنی بر دانش، باید فهم این الگوها را بیازماید. این سؤالات باید متوجه علل، نتایج و دلایل و نیز روابط، روندها و اندیشه‌های کلی باشند. به عبارت دیگر، با فهمیدن ارتباط داشته باشند. جذب دانش، یکی از ویژگی‌های تفکر فعال است. امتحانات در برخی از سطوح درسی باید شامل تعدادی از سؤالات مبتنی بر اطلاعات، که مستلزم خواندن و تفسیر کردن اطلاعات جدید توسط دانش‌آموزان است، باشد. همچنین امتحانات باید مشتمل بر سؤالاتی برای آزمودن کاربرد معلومات در موقعیت‌های تازه که مستلزم استنتاجها، پیش‌بینی‌ها یا حل مسائل است باشد. مسئله‌ای که همواره وجود

دارد این است که آنچه برای یک دانش‌آموز تازگی دارد ممکن است برای دیگری چنین نباشد، اما در کل، می‌توان سؤالاتی را تهیه کرد که در کتب درسی اصلی مورد استفاده دانش‌آموزان، شناخته شده نباشد. نکات فوق از زمانی که «طبقه‌بندی هدفهای تربیتی» بلوم ارائه شد، بخوبی شناخته شده‌اند، اما تعجب‌انگیز این است که غالباً به بوتهٔ فراموشی سپرده شده‌اند.

۲ـ برابری

امتحان باید حتی‌الامکان برای تمامی گروهها عادلانه باشد: برای دختران، برای دانش‌آموزانی که در مناطق روستایی و بخصوص در مناطق دورافتاده زندگی می‌کنند و نیز برای کسانی که دارای زمینه‌های اجتماعی ـ اقتصادی کمتر ممتاز هستند. سوگیری‌ها در برخی از سؤالات غالباً اجتناب‌ناپذیر است (خصوصاً در سؤالاتی که مبتنی بر تجربه‌اند). با این حال، تهیه‌کنندگان سؤال، باید مراقب باشند که فراتر از امتحان به‌عنوان یک کل، این سوگیری‌ها حتی‌الامکان یکدیگر را خنثی کنند. اما این، کار آسانی نیست. عملکرد دانش‌آموزان در مدارس دوردست و کمتر ممتاز تقریباً همیشه تحت تأثیر کیفیت آموزش و پرورشی که دریافت می‌کنند، قرار می‌گیرد و لذا باید مراقب بود که سوگیری‌های قابل اجتناب در سؤالات امتحانی با وضع نامساعد این افراد درنیامیزد.

۳ـ سؤالات بازپاسخ

حتی وقتی که از یک دیدگاه ارزیابانه، گفته می‌شود امتحان بازپاسخ، اطلاعات اضافی برای پیش‌بینی فراهم نمی‌کند، باز هم مطلوب است که این‌گونه سؤالات در امتحان گنجانده شود، صرفاً برای اینکه مراقبت شود تا معلمان تنها از سؤالات چندگزینه‌ای استفاده نکنند. همچنین، باید به یاد آورد که سنجش توانایی دانش‌آموزان در ارائه یک استدلال منطقی، دفاع از یک نظر، نوشتن مقالات و امثال آن با سؤالات چندگزینه‌ای، غیرممکن است.

نمونه ۳: استفاده از نتایج امتحانات برای نظارت بر عملکرد مدارس و نواحی آموزشی

تا زمانی‌که نتایج امتحانات در تمامی سطوح تصمیم‌گیری مورد اشاره در این فصل شناخته شده باشند، بندرت ممکن است برای نظارت بر عملکرد متغیر تک‌تک مدارس و نواحی آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. این بدان خاطر است که معمولاً بین

مرکز امتحانات در یک کشور و افرادی که مسئول نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش در نظام به‌عنوان یک کل هستند، ارتباطی وجود ندارد.

مدارس و نواحی (بخصوص نواحی روستایی) غالباً سطوح موفقیت‌شان را در طول یک دورهٔ پنج‌ساله تغییر می‌دهند. ترسیم نیمرخهای مختلف موفقیت مدارس، نواحی و استانها به‌طور جداگانه با شیوه‌هایی شبیه شیوه‌های ذکر شده در این فصل، کاملاً امکان‌پذیر است. این نیمرخها خیلی مفصّل نخواهند بود، زیرا نوعاً نتایج، مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. آنچه مورد استفاده واقع می‌شود، نمرات کل است. اما برآوردهای درشت فراهم شده توسط امتحانات، برای قضاوت دربارهٔ تفاوتهای ویژه در طول زمان برحسب رتبه‌بندی مدارس یا نواحی، کافی خواهد بود. وقتی امتحانات از نوع چندگزینه‌ای باشد، می‌توان داده‌های مربوط به هر سؤال را به طرق مختلفی برای تهیهٔ نیمرخهای مورد نیاز با یکدیگر تلفیق کرد. اگر تعداد بسنده‌ای از پرسشها (تقریباً ۲۰درصد) در امتحانات یک سال و سال بعد مشترک باشد، می‌توان برای ارائهٔ ارزشهای قابل مقایسه، کار رتبه‌بندی را به عهده گرفت. در اینجا فرض براین است که داده‌های مربوط به هر سؤال ثبت می‌شود. حتی اگر ضرورت ثبت داده‌های مربوط به هر سؤال در مراکز امتحانات و در بلندمدت بخوبی شناخته شده باشد، هنوز هم نمونه‌هایی از نمراتِ کل هستند که ثبت می‌گردند.

البته، برای آنکه نتایج امتحانی در هر یک از سطوح مورد استفاده قرار گیرد، بر مراکز امتحانات است که کار مشکل رتبه‌بندی مدارس، نواحی و استانها را عهده‌دار شوند و واحدهای ویژه، مقامات آموزش و پرورش، بازرسان و مشاوران را تغذیهٔ اطلاعاتی کنند. تا زمانی که این کار انجام نشده، داده‌های امتحانی کاملاً مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. احتمالاً این موردی برای مقامات عالی‌رتبه وزارتخانه است که از نحوهٔ استفاده از این داده‌ها مطلع گردیده و سپس مطمئن شوند که داده‌ها تولید می‌گردند. گواهینامهٔ امتحان آموزش ابتدایی در کنیا، نمونهٔ جالبی از یک نظام بازخوردی بسیار سازگار و مفید را نشان می‌دهد (نگاه کنید به: سومرست، ۱۹۸۷).

نمونهٔ ۴: استفاده از اطلاعات ناشی از مطالعات پژوهشیِ دقیقاً طرح‌ریزی شده برای بهبود تربیت معلم

اطلاعات مربوط به روشهای تدریس اثربخش در هر کشور باید با برنامه‌های

تربیت معلم مخلوط شود. در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، مرکز تحقیق و توسعه نیز مانند بخش تربیت معلم، غالباً مطالعاتی را برای تشخیص «حد متوسط» روشهای تدریس در مدارس رهبری می‌کند که شبیه مطالعاتی است که در جهت تشخیص روشهایی صورت می‌گیرد که خصوصاً منتهی به یادگیری خوب و رضایتبخش دانش‌آموز می‌گردند. در دههٔ ۱۹۸۰، چندین کشور برای انجام یک مطالعهٔ بین‌المللی که هدفهای مشترکی داشت، گردهم آمدند (آندرسون و همکاران، ۱۹۸۹). تمام این مطالعات، منتهی به نتایج جالبی گردید. این نتایج، شامل تکنیک‌های ضعیف پرس‌وجو، چند مثال به کار رفته توسط معلمان که در کتب درسی وجود ندارد، دانش ضعیف معلم دربارهٔ موضوع درسی، استفاده ناقص از بازخوردها و اصلاح‌کننده‌ها، سازماندهی ضعیف و غیره می‌باشد. روشن است که این نتایج، دلالتهای مستقیمی برای بهبود اجزای گوناگون برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت معلم دارد. با این حال، به نظر می‌رسد که ترکیب این یافته‌ها با برنامه‌های تربیت معلم، چندین سال وقت می‌گیرد. یکی از مسائلی که وجود دارد این است که ارتباط این نتایج، سست و ظاهراً بی‌فایده است.

تدریس خوب، اغلب شبیه یک فیل توصیف شده است، که شناختن آن آسان، اما توصیف کردن آن مشکل است. کار پژوهشی در این زمینه، آسان نیست و مطالعات انجام شده هم بسیار ضعیف بوده‌اند. اما کیفیت این مطالعات پژوهشی، رو به بهبود است. مطالعات آزمایشی کوچکتر و کوچکتری مورد نیاز است و مهارتهای پژوهشی محققان شاغل در این زمینه باید بهبود یابد. می‌توان کارهای بسیار زیادی را در سطح نواحی و استانها براساس مطالعات آزمایشی تکراری گرد آمده در سطح ملی انجام داد. در برخی از کشورها، بخشهای تربیت معلم در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش متصّدی دانشکده‌های تربیت معلم هستند و اعضای این بخشها به‌عنوان رؤسای دانشکده‌های مزبور فعالیت می‌کنند. انتظار می‌رود که این وضع، منتهی به اجرای یافته‌های پژوهشی جدیدی که نسبتاً ساده و سریع به جریان می‌افتند گردد، اما حتی در این کشورها هم سرعت اجرای اندیشه‌های جدید و مؤثر دربارهٔ تدریس، بسیار کند است.

نتیجه‌گیری

این فصل با مروری بر چهار سطح عمدهٔ تصمیم‌گیری که در اکثر نظامهای آموزشی عمل می‌کنند، آغاز گردید. آنگاه گفته شد که هر کدام از این سطوح ـ معلم و والدین، مدیر مدرسه، مقام استانی یا ایالتی، و مقام ملی ـ نیازمند انواع مختلف اطلاعاتی است که باید در سطوح مختلفی از لحاظ تراکم ارائه شود. سپس، منابع قانونی برای بدست آوردن اطلاعات مناسب در رابطه با نمونه‌هایی از انواع اطلاعاتی که در هر یک از سطوح تصمیم‌گیری، لازم است مورد بحث قرار گرفت. آنگاه براین موضوع تأکید شد که برای استفاده از اطلاعات در برنامه‌ریزی آموزشی، باید چارچوب و نحوهٔ ارائه اطلاعات با نیازهای خاص سطوح مختلف تصمیم‌گیری منطبق گردد. فصل گذشته با این بحث به پایان رسید که راههای ارتباط جمع‌آوری اطلاعات با طرح برنامهٔ درسی، امتحانات و تدریس اثربخش را می‌توان برای بهبود کیفیت آموزش و پرورش مورد استفاده قرار داد و سپس راهبردهایی برای اصلاحات آموزشی عرضه شد.

شایان ذکر است که برای تأمین نیازهای اطلاعاتی تصمیم‌گیران در نظامهای آموزش و پرورش، نیاز به روشهای مؤثری برای انتشار عمودی و افقی اطلاعات در درون نظامهای آموزشی وجود دارد. به‌عنوان مثال، در هر کشور باید مکانیسمی وجود داشته باشد که از طریق آن کارهای خوبِ آغاز شده توسط مدارس و نیازهای محسوسِ ابراز شده به‌وسیله آنها به «بخش فوقانی آموزش و پرورش» منتقل گردند. همچنین، ارتباطاتی که در «قسمت تحتانی نظام آموزش و پرورش» جریان دارد، باید با تأکید ویژه‌ای بر جورکردن چارچوب اطلاعات با سبکهای ارتباطی کارکنان، مورد توجه قرار گیرد.

انتشار افقی اطلاعات، خصوصاً در سطح ملی، میان واحدهای مختلف درگیر در برنامه‌ریزی نظامهای آموزش و پرورش نیز مسائلی را برای بسیاری از نظامهای آموزش و پرورش به‌وجود می‌آورد. نمونه‌های متعددی از مراکز امتحانات وجود دارد که برنامه درسی چاپ شده را برای ساختار امتحانات نمی‌پذیرند؛ نمونه‌هایی از تحقیقات مهم دربارهٔ تدریس اثربخش وجود دارد که با واحدهای برنامه‌ریزی و تربیت معلم بی‌ارتباط‌اند و نمونه‌هایی از جدایی میان واحدهای برنامه‌ریزی «بلندمدت» و «کوتاه‌مدت» (که غالباً

«راهبردی» نامیده می‌شود)، نیز وجود دارد. احتمالاً دامنه‌دارترین مشکلات در این زمینه وقتی رخ می‌دهد که واحدهای تحقیقاتی، مستقل از تمامی واحدهای اصلی اداری عمل کنند و لاجرم، یافته‌های تحقیقاتیِ بالقوه مهم در قالب زبان فنی‌ای اعلام شود که برای رؤسای دیگر واحدهایی که مسئول تنظیم سیاست هستند، اما در زمینهٔ تحقیق آموزش کافی ندیده‌اند، غیرقابل فهم باشد.

به‌طور خلاصه، باید سبکهای ارتباطی، اعم از عمودی یا افقی، در درون سیستم‌های مدیریت آموزشی مورد بازنگری قرار گیرند. این کار، بیانگر مسئولیت بزرگی است، بخصوص وقتی که بسیاری از «راه‌حلها» برای مسائل، احتمالاً اختصاص به فرهنگ دارند. در وهلهٔ اول، سازمانهای بین‌المللی، که دارای بهترین موقعیت برای حمله هستند، می‌توانند انجام چند مطالعهٔ موردی دربارهٔ چندین نظام آموزش و پرورش در فرهنگهای مختلفی که با آنها مواجه بوده‌اند، این مبارزه را شروع کنند و برای مسائل مربوط به انتشار اطلاعات، راه‌حلهایی بیابند. گزارشهای این مطالعات را می‌توان میان کشورهایی که مسائل مشابهی را تجربه می‌کنند، منتشر کرد و آنها را به‌عنوان مواد محرکی برای برنامه‌های تربیتی در این سطح مورد استفاده قرار داد.

فصل سوم

روشها، مسائل، و مشکلات رایج در زمینهٔ جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات

آرفا عزیز، بودیونو، کیران هینگرا، ویولا اسپینولا، استفان هینمن، لارس ماهلک، کیلمی ویریا

مقدمه

هدف از این فصل، توصیف کوششهایی است که در پایان دههٔ ۱۹۸۰ جهت برنامه‌ریزی کیفیت آموزش صورت گرفته است. به‌طور مشخص، فصل حاضر برکاربرد اطلاعات در سطوح مختلف تصمیم‌گیریِ نظامهای آموزش و پرورش، برای کمک به برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران آموزشی در کارشان تأکید دارد. در رابطه با شیوه‌های درخواست، جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات، تفاوت زیادی در داخل و بین نظامهای آموزش و پرورش وجود دارد. این شیوه‌ها اغلب تا حد زیادی از میزان تمرکز یا عدم تمرکز یک نظام آموزش و پرورش در رویه‌های تصمیم‌گیری و نیز از وجود یا عدم وجود «وسایل» مناسب برای هدفهای جمع‌آوری اطلاعات تأثیر می‌پذیرند.

این فصل به دو قسمت تقسیم می‌شود. قسمت اول، شرایط حاضر را برحسب تأکید بر ملاحظات کیفی به جای ملاحظات کمّی در آموزش و پرورش، اطلاعات جاری جمع‌آوری شده در بسیاری از کشورها، و مراحل معمولی پیشرفت در تلاشهای کشورها برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها مختصراً شرح می‌دهد. قسمت دوم، بر مسائل و مشکلات عمدهٔ مربوط به انواع جمع‌آوری اطلاعاتی تأکید می‌کند که مستلزم برنامه‌ریزی کیفیت آموزش هستند.

به‌طور خلاصه، می‌توان دو ویژگی مشترک را در نظامهای اطلاعات آموزشی

تشخیص داد که مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته‌اند. اولاً، بین اطلاعات جمع‌آوری شده‌ای که بر ثبت‌نام دانش‌آموزان، تعداد معلمان و ساختمانهای آموزشی تأکید دارد و اطلاعاتی که نیازمند برنامه‌ریزی اصلاحات در کیفیت آموزش و پرورش است، شکاف وجود دارد. ثانیاً، بسیاری از کشورها اطلاعات کیفی را دربارهٔ فرآیندهای آموزشی و نتایج کار دانش‌آموزان جمع‌آوری نمی‌کنند و به همین خاطر، قادر به کشف «روابط» بین دروندادها، فرآیندها و بروندادهای آموزشی نیستند.

در بحث زیر، نمونه‌هایی از جریانات متداول در این زمینه ارائه گردیده است. این بحث، مبتنی بر تحلیل «مقالات مطالعهٔ زمینه» و «مقالات موضوعی» (نگاه کنید به قسمت مراجع) است که در کارگاه بین‌المللی سال ۱۹۸۹ ارائه شد. این کارگاه توسط مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، پیرامون مسائل و رویه‌های برنامه‌ریزی کیفی آموزش و پرورش برگزار گردید.

نگرانی دربارهٔ محتوا و مطلوبیت نظامهای قانونی اطلاعات آموزشی

در مرحله‌ای که پس از ثبت‌نام اکثریت یک گروه سنی در مدرسه قرار دارد، متوجه تغییر گرایش دولتها از جنبه‌های کمّی آموزش و پرورش به جنبه‌های کیفی می‌شویم. به‌عنوان مثال، از سال ۱۹۷۵، مالزی برای تضمین اینکه تمامی کودکان، جایی در نظام آموزشی خواهند داشت، تلاشهای خود را روی پروژه‌های کمّی متمرکز ساخت. در مقابل، از سال ۱۹۸۰ توجه فزاینده‌ای در این کشور، نسبت به بهبود کیفی آموزش و پرورش در مدارس معطوف گردیده است. به علت همین تغییر گرایش، نظام اطلاعات آموزشی‌ای که به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها برای توصیف ساختار و مدیریت آموزش و پرورش مالزی طراحی شده بود، به‌خاطر جمع‌آوری داده‌های بیشتر در مورد سطوح پیشرفت دانش‌آموزان، اثربخشی معلم و استفاده از منابع، مجدداً طرح‌ریزی گردید.

در خلال دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ خدمات آموزشی در کشورهای عربی بسیار گسترش یافت، این دهه‌ها با نگرانی فزاینده‌ای دربارهٔ کیفیت آموزش و پرورشی که عرضه می‌شد، همراه بودند. برتری گسترش کمّی بر بهبود کیفی، به نقایصی در

آماده‌سازی معلمان، ضعف روشهای تدریس و کیفیت پایین کتب درسی و خدمات آموزشی منتهی گردید.

نظامهای اداری و اطلاعاتی که اساساً برای رفع نیازهای گسترش یافته طراحی شده بودند، عمدتاً برای تلاشهای جدیدی که به‌منظور بهبود کیفی آموزش و پرورش صورت می‌گرفت نامناسب شناخته شدند.

در چندین کشور آمریکای لاتین، پیشرفت قابل توجهی در گسترش آموزش و پرورش به دست آمده و امروزه در این منطقه، میزان متوسط ثبت‌نام از ۸۰ درصدی که در خلال دههٔ ۱۹۷۰ وجود داشت، تجاوز کرده است. جمع‌آوری و پردازش داده‌ها، با آشکار شدن مسئلهٔ مهمی که با تکرار کلاس ارتباط داشت، این جریان را سهولت بخشیده است. بزودی معلوم شد که برای از بین بردن ریشهٔ تضییع منابع، نیاز مبرمی به بهبود کیفی مدرسه وجود دارد. نظامهای اولیهٔ اطلاعات آموزشی، نمی‌توانستند به‌طور منظم و اصولی، مجموعهٔ اطلاعات مناسبی را برای این نوع تصمیم‌گیری تولید کنند و لذا روشهای جدیدتری برای رفع این نیاز لازم بود.

در کشورهای فوق، مسئله کلیدی، فقدان داده‌های اساسی‌ای بود که بتوان برای هدایت تصمیمات مربوط به کیفیت آموزش و پرورش مورد استفاده قرار داد. با این‌حال، حتی در کشورهایی که داده‌های ویژه‌ای جمع‌آوری می‌کنند، اغلب گرایشی به سازماندهی تحلیل داده‌ها و گزارش یافته‌ها به صورتی که تنها برای مقامات ملی مناسب باشد، وجود دارد. این نوع نظامهای اطلاعات آموزشی، بندرت اطلاعاتی را عرضه می‌کنند که برای مدیران آموزشی در سطح مدرسه و ناحیه، و بخصوص برای آنهایی که در نظامهای آموزشی غیرمتمرکز فعالیت دارند، فایده عملی داشته باشد.

نامناسب بودن نظامهای اطلاعات ملی قانونی برای برنامه‌ریز محلی در مجارستان هنگامی احساس شد که در سال ۱۹۸۵، قانون آموزش و پرورش، عدم تمرکز و استقلال را تشویق کرد و مسئولیت اصلاحات کیفی را به معلمان و ابتکارات محلی واگذار نمود. این موضوع در هندوستان هم مصداق داشته است، در این کشور حرکتی به سوی عدم تمرکز انجام شده و راههای فراهم نمودن اطلاعات اداری برای مقامات آموزش و پرورش اتحادیه و ناحیه مورد توجه قرار گرفته است.

ذکر این نکته جالب است که وقتی اعلامیهٔ سیاست آموزشی ۱۹۸۶ در هندوستان بر اصلاح کیفیت به‌عنوان هدف اصلی آموزش ابتدایی تأکید کرد، به نظر می‌رسید که برنامه‌ریزان در سطوح ملی و ایالتی، چندان علاقه‌ای ندارند که از طریق نظام اطلاعات ملی، نوع داده‌های درخواستی مقامات آموزش و پرورش محلی برای اهداف مدیریت و برنامه‌ریزی خود را جمع‌آوری کنند.

ذکر این نکته مهم است که تحقق پیشرفت در کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم مشارکت مستقیم تصمیم‌گیران در سطوح مدرسه‌ای و ناحیه‌ای است. این افراد، اغلب نسبت به مقامات ملی، احساس بهتری دربارهٔ مسائل مبتلا به مدارس دارند و حمایت و مساعدت آنها به‌منظور جمع‌آوری اطلاعاتی که لازمهٔ نشان دادن این مسائل است، لازم می‌باشد. در برخی از کشورها، در تمام سطوح تصمیم‌گیری که با اطلاعات آغازین کمّی دربارهٔ نام‌نویسی‌ها، استخدام، ساختمان مدارس و غیره سروکار دارند، آمارهای اساسی فراهم گردید. با این حال، تلاشهای بسیار اندکی برای بدست‌آوردن اطلاعات دربارهٔ بروندادها و فرآیندهای آموزشی و سپس فراهم کردن این اطلاعات به شکل پرمعنا برای تصمیم‌گیران در سطوح مدرسه‌ای و ناحیه‌ای به عمل آمد.

در چند مورد بسیار اندکی هم که مدیران محلی به کار جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات دربارهٔ کیفیت آموزش و پرورش پرداختند، این تصور وجود داشت که جمع‌آوری داده‌هایی از این دست، بسیار گران بوده و اثربخشی ندارد، زیرا مدیران محلی از آموزش فنی کافی بهره‌مند نیستند. وجود چنین وضعی در طول دههٔ ۱۹۸۰ در سوئد کاملاً مشهود بود، زیرا در این زمان بود که هیئت‌های امنای آموزش و پرورش، تجدیدنظر منظم در مدارس خود را آغاز کردند و برای انجام این کار به جمع‌آوری مقدار زیادی اطلاعات کیفی مهم پرداختند. استفاده از این اطلاعات برای هدایت تصمیمات عمدهٔ برنامه‌ریزی در چند مورد بسیار معدود اتفاق افتاد، زیرا مدیران محلی از چگونگی تفسیر نتایج تحلیل داده‌ها اطلاعی نداشتند. وزارت آموزش و پرورش سوئد تلاش کرده است تا از طریق اجرای برنامه‌های کارآموزی در این سطح برای مدیران مدارس و دیگر کارکنانی که مسئول ادارهٔ مدرسه هستند، این مسئله را حل نماید.

روشهای رایج در جمع‌آوری داده‌ها: روندهای کلی

با توجه به بحث فوق، بدیهی است که برای مشارکت نظامهای اطلاعات آموزشی در بهبود کیفی آموزش و پرورش، باید در تصمیم‌گیری پیرامون مسائلی از این قبیل که (الف) چه اطلاعاتی باید جمع‌آوری شود و (ب) این اطلاعات را چگونه باید به سطوح مختلف تصمیم‌گیری در یک نظام آموزشی مربوط ساخت، با اندیشه و تأمل بسیار اقدام نمود. در بحث ذیل، یک بازنگری بین‌المللی دربارهٔ انواع داده‌هایی که جمع‌آوری می‌شوند همراه با نکاتی دربارهٔ میزان استفاده از این داده‌ها در بهبود کیفی آموزش و پرورش ارائه گردیده است.

انواع داده‌های گردآوری شده در حدود چهل کشور توسعه یافته و در حال توسعه، به منظور روشن کردن روندهای کلی در این سطح مورد بررسی قرار گرفت. آنچه ارائه شده است همین روندهای کلی است نه روشهایی خاص برای هریک از کشورها. خوانندگانی که علاقه‌مند به کسب اطلاعات مفصل‌تری دربارهٔ هر کشور هستند، می‌توانند به گزارشهای کارگاه فوق مراجعه نمایند.

جمع‌آوری داده‌ها در سطح مدرسه

معلمان

معلمان در تدریس روزانه خودشان، وسایلی مانند پرسش‌نامه‌ها، مشق، کار کلاسی، آزمونهای کوچک و امثال آن، برای بدست آوردن اطلاعات بازخوردی در مورد تسلط دانش‌آموزان بر موضوعات مختلفی که تدریس گردیده، در اختیار دارند. در برخی نظامها، آزمونهای استاندارد شدهٔ ملی برای تعیین ارتقا به پایهٔ بعدی در مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرند. اما از این لحاظ که این آزمونها برای یک برنامهٔ درسی خاص، چه در سطح ملی به‌عنوان یک کل، آنچنان‌که در نظامهای متمرکز وجود دارد، و چه در سطح مدرسه، آنچنان که در نظامهای غیر متمرکز وجود دارد، ساخته نشده است، شکایتهای بسیاری صورت گرفته است. در برخی از کشورها، مانند هندوستان، با سیاست ارتقای خود به خودی (که به معنای عدم تکرار پایهٔ تحصیلی است)، ارزیابی‌های درونی‌ای که اساساً برای ارزیابی نیمرخ پیشرفت هر دانش‌آموز مورد استفاده قرار گرفت، به

امتحانات سالانه تجزیه شد، به‌طوری که حتی با سیاست عدم توقف نیز، تکرار پایه‌های تحصیلی در هر پایه آموزش ابتدایی وجود دارد.

تکرار، که به‌وسیلهٔ آن معلمان شاگردانشان را می‌آزمایند، در چندین مورد بسیار بالاست. در مالزی و فیلیپین، آزمونها به صورت هفته‌ای و ماهانه توزیع می‌شوند. در ایالت مادیا پرادش هندوستان، دانش‌آموزان در پایان هر واحد درسی آزموده می‌شوند (تقریباً ماهی یک‌بار) و تنها اگر دانش‌آموز (دختر یا پسر) بر واحد درسی مسلط باشد، می‌تواند به واحد درسی بعدی وارد شود.

آزمونهایی که به‌وسیله معلمان تهیه می‌شوند، گاهی توسط گروه خاصی طراحی می‌گردند. این موضوع در کلمبیا مصداق دارد که در آن آزمونها برای کلیه دانش‌آموزان حالت اجباری دارند، اما درواقع فقط این مدارس‌اند که از نتایج آنها استفاده می‌کنند. در مدرسهٔ جامع و بخشهای آکادمیک مدارس متوسطه سطح بالای سوئد، معلمان، آزمونهای طرح‌ریزی شده در موضوعات اساسی را برای اندازه‌گیری سطح کلاسشان نسبت به سطح متوسط ملی و نمره دادن به شاگردانشان به صورت متمرکز تهیه می‌کنند. نتایج این آزمونها، همچنین به معلمان اجازه می‌دهد تا عملکرد دانش‌آموزانشان را در مقایسه با دانش‌آموزان در سایر کلاسهای همان مدرسه و نیز با دانش‌آموزان همان‌پایه در سال قبل، مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند. در بسیاری از کشورها، این نوع بازخورد دربارهٔ عملکرد دانش‌آموز بسیار بندرت تهیه می‌شود.

در عمل، ارزیابی‌های معلمان از دانش‌آموزان، نه تنها یک کارکرد تشخیصی و گزینشی دارد، بلکه به‌عنوان چیزی که می‌تواند برای هدفهای محاسباتی نیز مفید باشد، تلقی می‌گردد. دربسیاری از کشورها، معلمان مجبورند که پیشرفت هر یک از دانش‌آموزان را مطابق با مد روز و به صورت منظم ثبت‌کرده، این اطلاعات را متناوباً با اولیاء و سرمعلم مبادله نمایند. همین‌طور، در بسیاری از کشورها نظارت بر حضور و انضباط دانش‌آموزان، وظیفهٔ دیگر معلم محسوب می‌شود که سرمعلم، هیئت‌امنای مدرسه، اتحادیه اولیاء ـ معلمان و خود معلمان اهمیت زیادی برای آن قائلند. همچنین در جمع‌آوری داده‌های مربوط به حضور دانش‌آموزان نیز امکان محاسبه وجود دارد، زیرا سرمعلمان غالباً باید این داده‌ها را به‌طور ماهانه به مقامات دولتی یا محلی گزارش دهند.

چیزی که در عمل به تمام نظامهای آموزشی ضربه می‌زند، عدم وجود ابزارهایی برای خود ارزشیابی معلم است؛ این ابزارها یا در دسترس نیستند و یا اینکه مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. به‌نظر می‌رسد که در تمام مراحل آموزش و پرورش، هم آزمونهای تشخیصی برای اندازه‌گیری میزان تسلط بر موضوع درسی و هم چک‌لیستها برای رفتارهای معلمان (شامل آماده کردن درس) مفید خواهد بود.

مدیران مدارس

مدیر مدرسه، عهده‌دار وظایف متعددی است و دارای یک موقعیت محوری در اداره و به حرکت درآوردن «حیات درونی» مدرسه می‌باشد. بالاتر از همه، او (مرد یا زن) در مقابل شرایط کلی یادگیری در مدرسه مسئول است و در مورد مدارس بزرگ‌تر، این موضوع نه تنها به معنای به عهده گرفتن مسئولیت گسترش منابع انسانی و کالبدی مدرسه، که در برخی موارد به معنای تقبل میزان قابل توجهی از مدیریت مالی نیز هست. در مدارس ابتدایی روستایی دورافتاده، کارکرد تربیتی، نظارتی و حمایتیِ مدیر ممکن است اهمیت خاصی داشته باشد.

مقررات کلیه کشورها صراحت دارد که هر مدرسه باید مقدار معینی از سوابق دانش‌آموزان، کارکنان، ساختمانها، تجهیزات و امثال آن را بایگانی و نگهداری کند. به‌طورکلی، این بایگانی‌ها و دفاتر ثبت، عمدتاً برای قادر ساختن مدیر به ارائه گزارشهای دوره‌ای به سطوح عالی اداری طرح‌ریزی می‌شوند. یک فرم اساسی ثبت‌نام یا پذیرش که حاوی خصوصیات دانش‌آموز از قبیل جنس، سن، محل اقامت و نام والدین است، کاربرد جهانی دارد. در برخی موارد، اطلاعات مربوط به سوابق خانوادگی و وضع سلامتی دانش‌آموز به‌طور همزمان جمع‌آوری می‌شود. مثلاً در شیلی این اطلاعات توسط مدیر مدرسه برای اخذ تصمیم دربارهٔ این موضوع که دانش‌آموز، کمک اجتماعی خاصی (مقرری، پوشاک، ناهار و غیره) را دریافت کند یا نه، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

برای اطلاع از نحوهٔ حضور و پیشرفت دانش‌آموز، مدیر مدرسه اغلب گزارشهای فردی و کلاسی را از معلمان دریافت نموده و سپس آنها را برای کل مدرسه با یکدیگر تلفیق می‌کند. مدیر مدرسه، این اطلاعات را برای آگاه نگهداشتن والدین از مراودات فردی و پیشرفتهای جمعی در اجتماع مدرسه و در پایان هر ترم مورد استفاده قرار

می‌دهد. کارتهای انفرادی یادگیرنده، برای دنبال کردن دانش‌آموزان، به موازات حرکت آنها در نظام آموزش و پرورش در نظر گرفته می‌شوند. کیفیت اطلاعات موجود در این کارتها، معمولاً در درون یک نظام آموزشی تفاوتهای عمده‌ای دارد و وقتی دانش‌آموز مدرسه‌اش را عوض می‌کند، گمراه‌کننده بودن این کارتها غیرعادی نخواهد بود. مثلاً در مالزی، که کارتها یا فرمها برای هدایت شغلی دانش‌آموز طراحی می‌شوند، به نظر می‌رسد که به‌طور کامل مورد استفاده قرار نمی‌گیرند، چرا که بسیاری از معلمان برای استفاده از آنها آموزش کافی ندیده‌اند.

در برخی از موارد، داده‌های مربوط به پیشرفت دانش‌آموز برای گسترش منابع مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد. اکنون در بسیاری از نواحی سوئد، مدارس از نتایج آزمونهایی که به صورت متمرکز طرح‌ریزی شده و توسط معلمان اجرا می‌گردند، به‌عنوان پایه‌ای برای توزیع منابع اضافی و به‌منظور آموزش جبرانی برای دانش‌آموزانی که مشکلات یادگیری دارند، در موضوعات اساسی از قبیل ریاضیات و زبان سوئدی مورد استفاده قرار می‌دهند.

به‌عنوان یک قانون، مدارس متوسطه، بودجهٔ مستمر خودشان را دارند، درحالی‌که در بسیاری از کشورها هزینه‌های سرمایه‌ای در اختیار سطوح مرکزی و منطقه‌ای می‌باشد. تهیهٔ بودجهٔ مستمر سالانه (که حقوق معلم از آن مستثنی است) فرصت مهمی برای رئیس و کارکنان مدرسه است تا نیازهای خود را برحسب اقلامی مانند کتب درسی و سایر مواد آموزشی، نگهداری تجهیزات و لوازم و تهیه پانسیون و غذای مدرسه، محاسبه کنند. این کار به هزینه‌ها محدود نمی‌شود. در برخی از کشورها، مانند کنیا که در آن تأمین مالی محلی، از طریق شهریه‌ها و مالیاتها برای مخارج ساختمان و تجهیزات قابل ملاحظه است، ارزیابی و مدیریت بر درآمدها به صورت وظیفه مهمی برای مدیر مدرسه درمی‌آید.

جمع‌آوری داده‌ها در سطح ناحیه

مقامات آموزش و پرورش ناحیه

در بسیاری از کشورها، «ناحیه» دومین سطح اداری را به‌وجود می‌آورد و در

سلسله مراتب رسمی، بلافاصله در ماوراء مدرسه قرار می‌گیرد. این موضوع، همواره دربارهٔ آموزش ابتدایی صادق است؛ زیرا مدارس ابتدایی، گاهی به مقامات بالاتر در سطوح منطقه‌ای یا ملی گزارش می‌دهند.

وظایف مقامات ناحیه که در کلیه کشورها ذکر می‌شود، عبارت است از کنترل و ترکیب فرمهای عودت داده شده از مدارس ابتدایی. مقامات آموزش و پرورش ناحیه بر چگونگی رشد نام‌نویسی دانش‌آموزان در ناحیه دقیقاً نظارت می‌کنند، زیرا از یک طرف، سیاستمداران، عنایت ویژه‌ای به این موضوع دارند و از طرف دیگر، این موضوع یکی از عناصر اساسی برنامه‌ریزی در تصمیمات مربوط به تخصیص منابع است که اتفاقاً برخی مدارس را به بالا بردن ارقام نام‌نویسی سوق می‌دهد. معمولاً داده‌های ارسالی از سوی مقامات ناحیه برای مقامات استانی در قالب اطلاعات کلیِ ناحیه‌ای هستند. در بسیاری از کشورها، داده‌هایی که در سطح ناحیه به صورت متمرکز جمع‌آوری شده‌اند، یا کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و یا اصولاً تجزیه و تحلیل نمی‌شوند. مثلاً در هندوستان، تقاضاهای اطلاعاتی افزایش یافتهٔ در مرکز، به دنبال توسعه و تنوع نظام آموزش و پرورش (با تشدید مشکلات مربوط به استخدام ناحیه‌ای)، وقت بسیار کمی را در اختیار مقامات ناحیه برای نظارت برعملکرد مدارسِ تحت نظارتشان قرار داده است.

چنین تصور می‌شود که سطح ناحیه، نقش مهمی را در تشخیص نیازهای مربوط به منابع مدارس ابتدایی (تجهیزات، وسایل، ملزومات مدرسه، کتب درسی و غیره) در تقریباً کلیه کشورها ایفا می‌کند. گاهی می‌توان این تشخیص را با استفاده از فرمهای سالانهٔ مدرسه انجام داد (آنچنانکه در کشورهایی مانند کنیا و تانزانیا دیده می‌شود)، اما به شرطی که مقامات ناحیه نیز از فرمهای خاص خودشان استفاده کنند. در هندوستان، فرمهای ملی جمع‌آوری داده‌ها آنقدر با نیازهای ناحیه‌ای نامتناسب است که هر اداره‌ای عملاً فرمهای خاصی را برای خودش تهیه کرده است. این روش، از یک طرف، دارای مزایایی مانند مناسبت، صحت و سرعت است، اما از طرف دیگر، اجازهٔ گردآمدن داده‌ها در سرتاسر نواحی را نمی‌دهد.

بخش قابل ملاحظه‌ای از این اطلاعات با استخدام، انتصاب معلم، جابجایی‌ها،

مقیاسهای پرداخت و غیره ارتباط دارد. در بوتسوانا انجمن‌های ناحیه‌ای و شهریِ متصدی ادارهٔ آموزش ابتدایی (خصوصاً ادارهٔ دروندادهای کالبدی) در سطح ناحیه، منبع عمدهٔ اطلاعات مربوط به مشخصات فردیِ معلم برای مدارس هستند. با این حال، در اینجا نوعی تداخل دیده می‌شود، زیرا این اطلاعات هم توسط مقامات آموزش و پرورش که از مدارس بازدید می‌کنند و هم از طریق فرمهای سالانه مدرسه که مربوط به واحد مرکزی آمار است، جمع می‌شود. درواقع، هر انجمن شهری، یک واحد برنامه‌ریزی دارد که کارمندان آن، داده‌های سرشماری را با پیمایشها و تحلیل‌های مستقل، تکمیل می‌کنند. این موضوع در مجارستان (انجمن‌های محلی) و سوئد (کمونها) نیز دیده می‌شود. سنجش نیازهای آموزشیِ کارکنان آموزشی و غیرآموزشی، از دیگر وظایف مهمی است که به عهده ادارهٔ آموزش و پرورش ناحیه‌ای تانزانیاست. هر ادارهٔ ناحیه‌ای، متصدی علمی ویژه‌ای دارد که برای انجام این وظایف، منصوب شده و مسئول سازماندهی دوره‌های کارآموزی برای معلمان می‌باشد. همین وظیفه در کنیا نیز وجود دارد، منتها این دوره‌ها توسط مؤسسه کارکنان آموزشی کنیا و به‌طور متمرکز سازماندهی می‌شود.

در برخی از کشورها، مقام آموزش و پرورش ناحیه یا همردیف او در شهرداری‌ها و غیره، ملزم به بررسی گزارشهای ویژه‌ای هستند که باید به صورت ماهانه یا چندین مرتبه در سال توسط مدارس ابتدایی ارائه شود. برخی از این گزارشها به حضور و موفقیت دانش‌آموز، فرسودگی و غیبت معلم مربوط است. دربارهٔ این موضوع که برای این گزارشهای مدرسه‌ای که از هندوستان می‌آید، چه اتفاقی می‌افتد، شواهد اندکی وجود دارد. بررسی‌های به عمل‌آمده حاکی از آن است که در سطح اتحادیه، گزارشهای ماهانهٔ مربوط به حضور دانش‌آموز، در همه موارد تجزیه و تحلیل نمی‌شوند، زیرا مقدار کار انجام شده در زمینهٔ جمع‌آوری اطلاعات، بسیار وسیع و به مراتب از منابع موجود کارکنان فراتر بوده است. گزارشهای مربوط به موفقیت دانش‌آموز و غیبت معلم نیز عمدتاً به‌خاطر گزارش‌دهی ناقص به همان نتیجه منتهی شده‌اند. کارکنان ناحیه‌ای براین عقیده بودند که «پیشینه‌های ارزشیابی یادگیرنده» به صورت عادی با علایم‌گذرایی پرشده و هیچ‌گونه ارتباطی با یادگیریِ واقعاً حاصل شده ندارند. فرمهای سالانه در

سطح ملی، که توسط مدارس ابتدایی ارائه می‌شد، موفقیت بیشتری داشت، زیرا کارکنان ناحیه، به کمترین مقدار آنها را گزارش و ارائه می کردند. آنها این کار را حتی گاهی بدون مقایسه داده‌ها با اطلاعات سال قبل یا تطبیق با دیگر منابع موجود انجام می‌دادند.

بازرسان آموزشی

برخی از کشورها در سطح ناحیه‌ای و برخی دیگر در سطوح ملی یا محلی یا ترکیبی از هر دو دارای بازرسان آموزشی هستند. بازرسها وظایف بسیاری دارند، اما رایج‌ترین وظیفه آنان، نظارت بر مدارس و بازرسی آنها و تشویق و توسعهٔ دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای مدیران و معلمان مدارس است. بازرسها بیشتر به کار گردآوری داده‌ها برای سطوح مختلف می‌پردازند تا سطح ناحیه‌ای، سال کاری آنها با یک یا بیشتر از یک ناحیه ارتباط دارد، و به همین خاطر، در این قسمت از فصل مورد بحث قرار گرفته‌اند.

ذیلاً چند مورد از مشارکت بازرسها در جمع‌آوری اطلاعات، برای سه کشور آفریقایی ارائه می‌شود. در کنیا و تانزانیا «هنگامی که نیازی به‌وجود می‌آید»، بازرسی به‌صورت دوره‌ای انجام می‌شود. این بدان معناست که برخی از مدارس، برای یک بازدید سالها منتظر می‌مانند. در بوتسوانا، مقامات آموزش و پرورش، هرساله دیدار کوتاهی از هر مدرسهٔ ابتدایی به عمل می‌آورند. این کار، با بازرسی‌های عمیق‌تر از مدارسی که تشخیص داده شده است دارای مسائل قابل ملاحظه‌ای هستند، دنبال می‌شود.

برای تشخیص منظم‌تر فرآیندهای تدریس و رفتارهای اداری در بوتسوانا، ابزارهای مختلفی پیش‌بینی شده است که باید مورد استفاده قرار گیرد. هنگامی که بازرسها از کلاسهای درس بازدید می‌کنند، یک «پرسش‌نامهٔ صلاحیت آموزشی» را به کار می‌برند. در سال ۱۹۸۹، کار تهیهٔ مقیاسهای درجه‌بندیِ مدیریت مدرسه از لحاظ اثربخشی رهبری مدیر مدرسه در ارتباط با کارکنان و میزان اجرای برنامه‌های تحصیلی وزارت آموزش و پرورش تکمیل گردید.

در کلیه موارد، گزارشهای فراهم آمده توسط بازرسها، پس از هر دیدار به وزارت آموزش و پرورش، تقدیم می‌شود. رونوشت گزارشهای مزبور در اختیار مدرسه، انجمن‌های ناحیه‌ای و شهری (بوتسوانا) و دبیر کمیسیون خدمات معلمان وزارت

آموزش و پرورش (کنیا) قرار می‌گیرد. استفاده از گزارشهای بازرسی، یک مسئلهٔ جدی در این سه کشور تلقی می‌شود: هیچ‌کدام از آنها، تا به‌حال روشی را برای تجزیه و تحلیل منظم اطلاعات منعکس شده در گزارشهای بازرسی، به‌وجود نیاورده‌اند و هیچ‌گونه کوششی هم برای مربوط ساختن این اطلاعات به اطلاعات بدست آمده از سایر منابع دربارهٔ مدارس صورت نگرفته است.

جمع‌آوری اطلاعات در سطح استان یا منطقه

به‌طور کلی می‌توان گفت که وظایف مقامات استانی به وظایفی که توسط مدیریت مرکزی انجام می‌شود بیشتر شباهت دارد تا وظایفی که به‌وسیلهٔ ادارهٔ ناحیه اجرا می‌گردد. حرکتهایی که به سوی عدم تمرکز توسط بسیاری از کشورها تجربه شده، عمدتاً باعث انتقال کارهای معینی از سطح ملی به سطح استانی گردیده و در واقع، بسیار کم به سطح محلی منتقل شده است. با وجود این، سطح ملی، هنوز هم حرف آخر را در زمینهٔ تصمیمات مربوط به سرمایه‌گذاری‌های عمده، حقوق معلمان در مدارس عمومی و دولتی و محتوای برنامهٔ درسی می‌زند.

بسیاری از کشورها متوجه شده‌اند که با کارکنان آموزش‌دیده‌تر و تجهیزات داده‌پردازی در سطح استان، برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند مسئولیت‌های مهمی را در افزایش میزان رشد کمّی و کیفی مدارس در منطقهٔ خودشان به عهده بگیرند. سطوح مهمی که در آن، این منابع اضافی به‌عنوان منابع مورد نیاز ذکر گردیدند، عبارت بودند از:

(الف) ارزیابی کارگزینی آموزشی برحسب استخدام و توزیع معلمان برای مدارس،

(ب) استفاده از کارکنان آموزشی و غیر آموزشی،

(ج) تهیه و اجرای بودجه‌های سالانه،

(د) تدارک ساختمانها و تجهیزات،

(هـ) هماهنگی بازرسی و نظارت مدرسه،

(و) هماهنگی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت.

هنگامی که امور برحسب تصمیم‌گیری در سطح استان، از کشوری به کشور دیگر تفاوت پیدا می‌کند، الگوها و مسائل مشترکی پدیدار می‌شود. به‌عنوان مثال، منطقه‌ای کردن کارکردهایی مانند فعالیتهای برنامهٔ درسی و تدریس، مدیریت کارکنان، برنامه‌ریزی و آمار و مدیریت مالی آغاز شده در اواسط دههٔ ۱۹۸۰ در کشورهایی مانند کلمبیا و فیلیپین (و تاحدی در شیلی). این کشورها، تماماً مشکلاتی را در زمینهٔ ظرفیت استان برای پردازش و تحلیل داده‌های بسیار محدود پشت سرگذاشته و لذا عمدتاً برتحلیل‌های انجام شده توسط متخصصان در سطح ملی متکی هستند.

نظام آموزش و پرورش در آرژانتین و مالزی، هنوز هم کاملاً متمرکز است و جمع‌آوری و تحلیل داده‌هایی که دانش‌آموزان، معلمان و مدارس را توصیف می‌کند عمدتاً توسط واحدهای مرکزی وزارت آموزش و پرورش صورت می‌گیرد. نظامهای اطلاعات آموزشی در کنیا و تانزانیا نیز متمرکز است، اما برخی از تحلیل‌های مهمی که به شکل متمرکز طرح‌ریزی شده است، در سطح مرکزی و در ارتباط با ویژگی‌های معلم و مدرسه و نتایج امتحان صورت می‌گیرد. در بوتسوانا بخش عمدهٔ فعالیتهای برنامه‌ریزی و ارزیابی ملی، در سطح ناحیه انجام می‌شود. در کشورهای مجارستان و سوئد، که هر دو متمرکز هستند، کار در سطح استان برحسب تحلیل داده‌های مدارس مختلف صورت می‌گیرد.

هندوستان، به‌خاطر وسعت آن و این واقعیت که از ایالتهای مختلفی تشکیل شده، از کشورهای دیگر، بکلی متفاوت است. بسیاری از وظایف مقامات آموزش و پرورش در ایالت هندوستان، به وظایفی که در سطح ملی در کشورهای دیگر در زمینهٔ برنامه‌ریزی و مدیریت انجام می‌شود، شباهت دارد. تصمیمات مربوط به سیاستهای آموزشی برای کل کشور، در سطح فدرال اتخاذ می‌شود، همچنین تصمیمات مربوط به تخصیص کمکهای بلاعوض برای ایالات نیز در همین سطح اتخاذ می‌گردد.

معمولاً ایالات به جمع‌آوری و روزآمدساختن اطلاعات ویژه می‌پردازند تا اطلاعاتی که در آمار ملی مدارس وجود دارد. در کشورهایی که واحدهای برنامه‌ریزی مرکزی دارند، یک رشته شاخصها ـ گاه برمبنای سالانه، اما اغلب هر دو تا سه سال یک‌بار ـ نه تنها در زمینه فراهم بودن ساختمانها و تجهیزات، که همچنین در زمینهٔ نیاز

آنها به تعمیرات، تعویض برنامه‌ها و میزان سودمندی نیز تدوین می‌شود. همچنین داده‌هایی در رابطه با فراهم بودن کتب درسی در هر مدرسه، گاه به‌طور کلی و گاه در سطح موضوع درسی جمع‌آوری می‌شود. دیگر اطلاعات جمع‌آوری شده، شامل فاصلهٔ خانه تا مدرسه، مدت‌زمان آن و تسهیلات ایاب و ذهاب می‌باشد.

جمع‌آوری داده‌ها در سطح ملی

در کلیه کشورها، کار جمع‌آوری داده‌های استاندارد غالباً توسط واحدهای ملی و برای نیازهای اطلاعاتی خودشان انجام می‌شود. بحث ذیل که دربارهٔ فعالیتهای جمع‌آوری داده‌هاست به دو قسمت تقسیم می‌شود: (الف) جمع‌آوری سالانهٔ داده‌ها و (ب) جمع‌آوری دوره‌ای اما منظم داده‌ها.

(الف) جمع‌آوری سالانه داده‌ها

پایهٔ جمع‌آوری سالانه داده‌ها، «آمار مدرسه» یا «فرم مدرسه‌ای» ارسالی به کلیهٔ مؤسسات آموزشی یک کشور می‌باشد. اساساً، هدف اولیهٔ آن، توصیف نهاد آموزش و پرورش در یک کشور در یک مقطع زمانی معین بوده است که نتایج نیز معمولاً در یک کتاب سال آماری و دیگر نشریات مشابه منعکس می‌گردید. این توصیف، معمولاً امکان مقایسهٔ تدارکات آموزشی و همکاری بین انواع مدارس، مناطق و گروههای اجتماعی را فراهم می‌آورد. داده‌هایی که بدین‌صورت جمع‌آوری می‌شد، برای کنترل و محاسبهٔ هدفها مورد استفاده قرار می‌گرفت، اما در پایان دههٔ ۱۹۸۰ آمار مدرسه به‌عنوان وسیله‌ای برای برنامه‌ریزی، ارزشیابی و تحقیقات تربیتی تلقی گردید.

در تمام کشورها آمار مدرسه یا فرم مدرسه همواره بر جنبه‌های کمّی توسعهٔ آموزشی (تعداد دانش‌آموزان ثبت‌نام شده، ذخیره معلمان، امکانات کلاسها، هزینه‌ها و غیره) تأکید داشته است. در چندین کشور، فرم مدرسه، دیگر سالانه نیست. مثلاً در آرژانتین و بوتسوانا ثبت‌نام دانش‌آموز سالی سه مرتبه تخمین زده می‌شود. مسئولیت آمار مدرسه، عموماً یا برعهدهٔ ادارهٔ آمار و یا بخش برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش می‌باشد. در سوئد، «ادارهٔ مرکزی آمار» که یک ادارهٔ چندبخشی است، مسئولیت اولیه را در زمینهٔ گردآوری آمار آموزشی برعهده دارد.

نوع دوم کار جمع‌آوری داده‌ها، شامل داده‌هایی است که توسط بخشهای ویژهٔ وزارتخانه‌های آموزش و پرورش گردآوری می‌شود. در بسیاری از کشورها بخشهای ابتدایی و متوسطه، پرسش‌نامه‌های خودشان را به مدارس تحت کنترل خود ارسال می‌دارند. بخشهای معلم نیز پرسش‌نامه‌های خاص خودشان را دارند و گاهی واحدهای ملی برنامه‌ریزی درسی، پرسش‌نامه‌های خود را ارسال می‌نمایند. در کشورهایی که امتحانات ملی دارند، واحد مرکزی امتحانات، اطلاعات مربوط به پیشرفت دانش‌آموز را جمع‌آوری، تحلیل و منتشر می‌کند. کلیه فرمهای مدرسه‌ای در سطح ملی، حاوی پرسشهایی دربارهٔ ویژگی‌های خود مدرسه است. مثلاً: تعداد مدارس مختلط، مدارس شبانه‌روزی، سازماندهی شیفتها، شرایط آموزش و پرورش استثنایی، تغذیه در مدرسه، خدمات بهداشتی، کتابخانه، تسهیلات ورزشی و غیره. داده‌های جمع‌آوری شده در رابطه با معلم، نوعاً شامل سطح آموزشی اکتسابی، کارآموزی حرفه‌ای، تجربه حرفه‌ای (و یا سن) و تخصص درسی می‌باشد.

شاخصی که اغلب گزارش شده، عبارت است از درصد معلمان با کفایت در هر مرحله، که معمولاً برحسب جنس آنها مشخص می‌شود. شایان توجه است که اطلاعات مربوط به بازده معلم و خدمت معلم (دو متغیر مهم برای اهداف برنامه‌ریزی) در بسیاری از نظامها، نه جمع‌آوری و نه تحلیل می‌شود.

دومین مجموعهٔ ویژگی‌های معلم که داده‌هایی پیرامون آنها جمع‌آوری می‌شود، عبارتند از: جایگاه فعلی معلمی، زمان قرارداد، موقعیت خانوادگی و میزان حقوق. اطلاعات موجود در پرونده‌های خصوصی معلمان یا توسط سازمان مرکزی برای مدیریت ستادی کلیهٔ مستخدمان داخلی و یا غالباً توسط بخش معلم وزارت آموزش و پرورش جمع‌آوری و به روز می‌شود. بررسی‌های سالانهٔ به عمل‌آمده به‌وسیلهٔ بخش معلم غالباً دربرگیرندهٔ برخی از عناصر اساسی جمع‌آوری شدهٔ آمار مدرسه‌ای است که دارای اطلاعات اختصاصی‌تری می‌باشد. دوره‌های ضمن خدمتی که توسط معلمان و مدیران مدارس برگزار می‌شود، نمونه‌ای از اطلاعات اختصاصی‌تر است.

فرم آموزشی ملی منتشره به‌وسیلهٔ ادارهٔ آمار یا بخش برنامه‌ریزی، نوعاً اطلاعاتی را در زمینهٔ تعداد ساختمانها و اتاقهای موجود بر طبق هدف مورد نظر (اتاقهای علمی

عمومی، آزمایشگاهها)، تعداد کلاسهای ساخته و تعمیر شده در طول سال جمع‌آوری می‌کند. گاهی اوقات، فرم مزبور حاوی اقلام مربوط به تسهیلات بهداشتی، بازسازی فضاها و دستگاهها و تسهیلات غذایی نیز هست. تنها در معدودی از کشورهاست که اطلاعاتی در مورد شرایط تسهیلات جمع‌آوری می‌گردد. تجهیزات و ملزومات، به‌عنوان یک قانون، همیشه در آمار سالانهٔ مدرسه منعکس نمی‌شود. فقدان نسبی تسهیلات، تجهیزات و ملزومات در این ابزار عمومی، به واسطهٔ وجود گزارشهای بسیار مفصل‌تری در فرم سیاهه‌ها شرح داده می‌شود. در چندین کشور، ادارهٔ منطقه‌ای، این اطلاعات را جمع‌آوری کرده و به کار می‌برد، در صورتی که در کشورهای دیگر، این کار به‌وسیلهٔ بخشهای مرکزی ابتدایی و متوسطه و با همکاری ادارهٔ منطقه‌ای صورت می‌پذیرد.

چندین واحد در وزارت ملی آموزش و پرورش در زمینهٔ جریان تدریس ـ یادگیری به طرق مختلف مسئولیت دارند. بخش برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش، برنامهٔ درسی را تدوین می‌کند و نوعاً مسئول به اجرا درآوردن آن است. تصمیمات مرتبط با تخصیص معلمان و توزیع تسهیلات و تجهیزات، به واحد مرکزی برنامه‌ریزی (و بخش بودجه در مواردی که این دو از یکدیگر جدا هستند)، بخشهای ابتدایی، متوسطه، معلم و ادارات منطقه‌ای محول می‌شود. به‌طور خلاصه، واحدهای مرکزی، مسئول شرایط معینی هستند که جریان تدریس ـ یادگیری را تعیین می‌کند و با آنچه در کلاس رخ می‌دهد ارتباط بسیار کمی دارند.

این موضوع همچنین در فرمهای مختلف جمع‌آوری داده‌های ملی و مشخصاً در فرم آمار مدرسه منعکس می‌شود. به‌طور کلی، آنها فقط جنبه‌های معدودی از جریان تدریس ـ یادگیری را می‌پوشانند. شاخصهایی که نوعاً محاسبه می‌شوند عبارتند از: تعداد معلمان پاره‌وقت یا تمام‌وقت، متوسط حجم کار (ساعات تدریس در هر هفته)، نسبت دانش‌آموز ـ معلم و تعداد شیفت‌های مدرسه در هر روز. تنها تعداد معدودی از کشورها هستند که به‌طور منظم داده‌هایی را دربارهٔ تعداد شیفت‌های تدریس شده توسط معلمان برحسب جنس، سنّ و تجربه جمع‌آوری می‌کنند.

اقلام موجود در آمار مدرسه، برای تصمیمات مربوط به شرایط یادگیری کافی

نیست. به همین‌دلیل از مدارس و نواحی درخواست می‌شود تا اوراق جداگانه‌ای را برای مشخص کردن نیازهای برآورد شده‌شان در زمینهٔ کارکنان آموزشی و غیرآموزشی برای سال تحصیلی (و گاهی برای دو سال متوالی)، تعداد پستهای جدیدی که باید ایجاد و حفظ شود، و به همین ترتیب برآورد تعداد ساعات آموزشی اضافی مورد نیاز ارائه کنند. تنها ارزیابی‌های منظم در مورد رفتار معلم، تهیهٔ درس، روشهای تدریس توسط بازرسها انجام می‌شود. با این حال، همان‌طور که در جای دیگری هم گفته شد، در تعداد مدارسی که واقعاً مورد بازدید قرار می‌گیرند، تفاوت زیادی وجود دارد و گزارشهای بازرسی به‌طور منظم توسط بخشهای مرکزی و منطقه‌ای تجزیه و تحلیل نمی‌شود.

ویژگی‌های معمولی دانش‌آموزان که داده‌هایی پیرامون آنها جمع‌آوری می‌گردد، عبارتند از: سن، جنس و موضوعات درسی انتخاب شده (در آموزش متوسطه). غیرعادی نیست اگر می‌بینیم که اطلاعات منظمی دربارهٔ سن دانش‌آموز جمع‌آوری نمی‌شود. برخی از نظامها نیز اطلاعاتی را دربارهٔ ملیت و نژاد جمع‌آوری می‌کنند، اما بندرت نتایج تحلیل‌هایی را که با استفاده از این متغیرها به دست آمده است منتشر می‌کنند. انواع عضویتهایی که به‌وسیله دانش‌آموزان دبیرستانی پذیرفته شده است در اکثر آمارهای مدرسه منعکس می‌شود. بخش برنامه‌ریزی در سطح ملی، داده‌های مربوط به دانش‌آموزان را برای محاسبهٔ تعداد کمی از شاخصهای درونداد از قبیل نسبت‌های ثبت‌نام برحسب جنس، شهری یا روستایی، اندازه کلاس، نسبت دانش‌آموز ـ معلم به‌کار می‌برد.

اقلام اساسی مربوط به موفقیت تحصیلی که در گزارشهای منظم مدرسه وجود دارد با ارتقا، تکرار و ترک تحصیل در ارتباط است. این اقلام برای پیش‌بینی ثبت‌نام دانش‌آموز، برآورد تعداد معلمان مورد نیاز برای سالهای آینده و تحلیل کارآیی درونی نظام آموزشی به کار می‌رود.

شاخصهای کاهش و نگهداری در سطوح مختلف نظام آموزشی محاسبه می‌گردد. گاهی اوقات، فرم مدرسه، اطلاعات بیشتری را در رابطه با ترک تحصیل‌ها در قالب نسبت‌های ترک تحصیل داوطلبانه و منظم جستجو می‌کند. با این حال، در همهٔ کشورها علل ترک تحصیل معمولاً از طریق مطالعات ویژه جمع‌آوری می‌شود.

نتایج حاصله از امتحانات ورودی و پایان دوره‌ای، عملاً داده‌های منحصر بفرد مربوط به پیشرفت دانش‌آموز هستند که به‌طور منظم توسط سطح مرکزی جمع‌آوری می‌شوند. در اکثر کشورها، این داده‌ها مترادف با داده‌هایی هستند که از امتحانات خارجی به دست می‌آیند. با این حال نمونه‌های معدودی از ارزیابی‌های درونی وجود دارد که در آنها نتایج امتحانی دانش‌آموزان بر نتایج آزمونهای معلم ساخته (فیلیپین و سوئد) یا بر ترکیبی از هر دو (تانزانیا و برخی از ایالات هندوستان) متکی می‌باشد.

روشهای به کار رفته در امتحانات خارجی در اکثر کشورها به یکدیگر شباهت دارند. نمره‌گذاری و پردازش فرمهای امتحانی، توسط واحد امتحانات مرکزی وزارت آموزش و پرورش انجام می‌شود. نمرات درسی، محاسبه و سپس به درجات مبدل می‌شوند. یک فرم چاپی نیز به‌وسیلهٔ مدرسه تهیه می‌شود که مربوط به موضوع درسی و متوسط نمرات کلیه دانش‌آموزان (و اینکه درس را گذرانده‌اند و یا در آن موفق نشده‌اند) می‌باشد و یک توزیع فراوانی را هم برای هر مدرسه، ارائه می‌کند. رونوشتها نیز برای مدارس، نواحی و بخشهای دولتی مربوطه ارسال می‌گردند.

در کنیا انجمن ملی امتحانات، نتایج امتحانی را برحسب درصد افرادی که نمرات معینی را به دست می‌آورند، همراه با جنس و نوع مدرسه آنان فراهم می‌کند. مدارس هم برحسب متوسط پیشرفت، درجه‌بندی می‌شوند. هردو نوع اطلاعات نیز برای مقامات ناحیه و مدارس ارسال می‌شود. این اطلاعات می‌تواند برای تصمیمات مربوط به تخصیص منابع مفید واقع شود، اما به سختی ممکن است برای معلمانی که می‌خواهند تدریس خود را بهبود بخشند، سودمند باشد. لذا، این انجمن، خبرنامهٔ ویژه‌ای را نیز برای معلمان منتشر می‌کند که در آن خطاهای عمومی دانش‌آموزان توضیح داده می‌شود و مقیاسهایی که احتمالاً مفید هستند نیز پیشنهاد می‌گردد.

در سوئد، ادارهٔ ملی آمار، دفاتر ثبت کامپیوتری انفرادی را برای کلیهٔ کسانی که در سال نهم، ترک تحصیل کرده‌اند (پایان آموزش اجباری) و برای دانش‌آموزان مدارس متوسطهٔ سطح بالا نگهداری می‌کند. نمرات متوسطه حاصله، یکی از اقلام کلیدی در این پرونده‌های انفرادی است که با آرزوهای شغلی دانش‌آموزان همراه می‌باشد. با این حال در اکثر کشورها، بخش برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، واقعاً هیچ گونه

اطلاعاتی را از بخش امتحانات جمع‌آوری نمی‌کند (سوای از نرخهای گذر یا شکست که آنها به هر شکلی دریافت می‌کنند). این موضوع اغلب از نظر تمام اطلاعات دیگر مربوط به وضعیت دانش‌آموزان در امتحانات که در همان زمان جمع‌آوری می‌شود، تأسف‌آور است. به‌عنوان مثال، می‌توان با مربوط ساختن متغیرهای زمینهٔ خانوادگی و نتایج امتحانات، تحلیل‌های جالب و مهمی را دربارهٔ مسائل مربوط به برابری به عمل آورد.

(ب) جمع‌آوری متناوب اما منظم داده‌ها

زمینه‌یابی‌هایی که در فواصل منظم انجام می‌شود، دومین طبقه‌بندی از جمع‌آوری داده‌های ملی است. تناوب این زمینه‌یابی‌ها بسته به سطوح تحت پوشش و منابع مورد نیاز، از هر دو سال تا شش تا هفت سال در نوسان است. این زمینه‌یابی‌ها گرایش دارند که جنبه‌های برگزیدهٔ معدودی از نظام آموزشی را به صورت عمیق‌تری بپوشانند. آنها عموماً نمونه‌هایی از مدارس را دربر می‌گیرند و تمام مدارس در نظام آموزشی را به‌طور کامل شامل نمی‌شوند.

زمینه‌یابی‌ها به‌طور کلی در زمرهٔ یکی از پنج نوع ذیل هستند:

(۱) جمع‌آوری داده‌هایی (فراتر و بالاتر از داده‌هایی که از طریق آمار منظم مدرسه‌ای به دست می‌آید) دربارهٔ ویژگی‌های معلم، تسهیلات، تجهیزات و غیره،

(۲) ارزیابی جریان تدریس ـ یادگیری،

(۳) مطالعات ارزیابی برنامهٔ درسی،

(۴) اندازه‌گیری پیشرفت دانش‌آموز در موضوعات اساسی، و

(۵) ارزیابی برنامه‌های اصلاحی بزرگ مقیاس.

بدیهی است عناصری هم وجود دارد که با برخی از طبقه‌بندی‌ها مشترک هستند و با توجه به هدف این کتاب، شایسته است که آنها را به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار دهیم.

طبقهٔ اول با شرایط یادگیری در سطح مدرسه و مشخصاً با ساختمانها، فراهم بودن تجهیزات و شرایط آنها، تسهیلات ورزشی، حمل و نقل و استانداردهای کلی خدمات آموزشی ـ شامل کارگزینی مدارس ـ در ارتباط است. لذا این کار، شبیه فعالیتهایی

است که در سطح منطقه‌ای و محلی در کشورهایی که یک طراحی نقشهٔ مدرسه یا نظام برنامه‌ریزی خرد را پذیرفته‌اند، به عهده گرفته می‌شود.

ارزیابی رفتارهای آموزشی، تعاملهای معلم ـ دانش‌آموز و جنبه‌های دیگر جریان تدریس ـ یادگیری، وظایفی هستند که توسط محققان، برنامه‌ریزان درسی و بازرسان، منتها با تأکیدها و روش‌شناسی‌های مختلفی برعهده گرفته می‌شوند. روشهایی که هر سه ویژگی را ترکیب می‌کنند، نیز در برخی از کشورها به‌وجود آمده‌اند. یکی از موارد عبارت است از تهیهٔ ابزار صلاحیت معلم در بوتسوانا که در فواصل منظم توسط مقامات آموزشیِ اختصاصاً تربیت‌شده برای ارزیابی روشهای تدریس در آموزش ابتدایی و تشخیص سطوح احتمالی پیشرفت، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

«بازنگری آموزشیِ» مدارس متوسطهٔ سطح بالا در سوئد، که به‌وسیلهٔ مقامات آموزشی مرکزی و هیئت‌های امنای آموزش و پرورش منطقه‌ای صورت گرفته است، نمونهٔ دیگری را معرفی می‌کند. این بازنگری‌ها، هر دو سال یک‌بار روی نمونه‌ای از مدارس انجام می‌شود و از طریق آنها عادات شغلی معلمان، استفادهٔ آنها از کمکهای مختلف تدریس ـ یادگیری، استفاده از زمان به‌وسیله معلمان و دانش‌آموزان و امثال آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. روشهای جمع‌آوری اطلاعات، عمدتاً عبارتند از مشاهده‌های کلاسی و مصاحبه‌ها. رونوشت این گزارشها از طرف مدرسه برای تمام سطوح اداری و بخشهای ویژهٔ هیئت امنای آموزش و پرورش ملی ارسال می‌شود.

اهمیت ارزیابی‌های مربوط به دانشها و مهارتهای دانش‌آموزان در موضوعات درسی انتخابی به نحو فزاینده‌ای توسط سیاستگذاران، معلمان و مردم بسیاری از کشورها بازشناخته شده است. در ۱۵ تا ۲۰ سال اخیر، یک رشته زمینه‌یابی‌های ملی که گاهی به زمینه‌یابی‌های بین‌المللی هم متصل شده‌اند، دربارهٔ پیشرفت دانش‌آموز در آموزش ابتدایی و متوسطه، در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه انجام شده است. برخی از نمونه‌های این زمینه‌یابی‌ها ذیلاً معرفی می‌شود.

در شیلی، دانش‌آموزانی که در سال چهارم و هشتم ابتدایی بودند در طول دههٔ ۱۹۸۰ چندین مرتبه در موضوعات اساسی مانند زبان اسپانیایی، ریاضیات و علوم طبیعی و اجتماعی امتحان شدند. در سال ۱۹۸۸، «رشد عاطفی» دانش‌آموزان نیز ارزیابی

گردید. نتایج نشان داد که به طور متوسط، دانش‌آموزان تقریباً بر بیش از ۵۰ درصد موضوعات تعیین شده به‌وسیلهٔ وزارت آموزش و پرورش تسلط پیدا کرده‌اند. منابعی که برای درمان در دسترس بود، اجازه نمی‌داد که برنامه‌های ویژه برای اصلاح این وضع به مورد اجرا دربیاید. در سال ۱۹۸۹، وزارت آموزش و پرورش فرانسه تمام دانش‌آموزانی را که در پایه‌های چهارم و ششم (تقریباً ۱/۸ میلیون نفر) بود در زمینه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات آزمایش کرد. علت عدم اجرای زمینه‌یابی مزبور روی یک مبنای نمونه‌ای، دقیقاً این بود که این زمینه‌یابی برای کمک به معلمان در تشخیص نقاط ضعف تک‌تک دانش‌آموزانشان و سازماندهی تدریس علاج‌بخش، پیش‌بینی و طراحی شده بود. همین عملیات در سالهای آینده نیز تکرار خواهد شد.

نمونهٔ دیگر، هندوستان است که در این کشور، انجمن ملی پژوهش و کارآموزی تربیتی، چند سال پیش یک زمینه‌یابی مبتنی بر نمونه را در آموزش ابتدایی انجام داد که در سالهای آینده نیز تکرار خواهد شد. پژوهش معروف تربیتی کل هندوستان، پایهٔ پنجم و دانش‌آموزان هفت ساله را در زبان انگلیسی و ریاضیات آزمایش کرد. در برخی از کشورها زمینه‌یابی‌های پیشرفت تحصیلی در پایه‌های ششم، نهم و دوازدهم آغاز شده، اما به دلیل نبود منابع در فواصل منظم اجرا نشده است. در موارد دیگر، کشورها قادر به بررسی این موضوع گردیده‌اند که دانشها، مهارتها و نگرشهای دانش‌آموزان چگونه در طول یک دورهٔ ۱۵ ـ ۲۰ ساله توسعه یافته است. در آموزش ابتدایی و متوسطه، نمونه‌هایی در موضوعاتی از قبیل درک خواندن، ریاضیات، علوم و انگلیسی، آزمایش گردیده است. انگلستان، مصمم به آزمایش چندین گروه سنی از دانش‌آموزان در فواصل منظم و در چندین حیطهٔ درسی است. ایالات متحده، هم‌اکنون از طریق ارزیابی ملی از پیشرفت آموزشی خود، نمونه‌های احتمالاتی دانش‌آموزان را در هر ایالت برای انجام مقایسهٔ هر ایالت با ایالت دیگر آزمایش می‌کند. به‌طور خلاصه، تعداد کشورهایی که به جمع‌آوری داده‌های مربوط به سطوح پیشرفت دانش‌آموز در فواصل منظم می‌پردازند، رو به افزایش است.

آخرین طبقه‌بندی مربوط است به داده‌هایی که در چارچوب برنامه‌های بزرگ مقیاس جمع‌آوری می‌شوند. یک مورد جالب و قابل توجه، طرح مدرسهٔ جدید

در کلمبیاست که برای اصلاح کیفیت و کارآیی مدرسه در آموزش و پرورش اساسی آغاز شده است. این طرح، در طول سالها یک رشته تحلیل‌ها را در مورد آموزش و پرورش اساسی مورد علاقهٔ تمام سطوح برنامه‌ریزی به‌وجود آورده است. همچنین، اجرای برنامه درسی مدرسه ابتدایی جدید در مالزی باعث پیدایش چندین طرح مهم ارزیابی گردیده است. اطلاعات جمع‌آوری شده، طیف وسیعی را می‌پوشاند. از پیشرفت دانش‌آموز در مهارتهای اساسی خواندن، نوشتن و ریاضیات گرفته تا نیمرخهای دانش‌آموز در موضوعات دیگر مانند آموزش و پرورش اخلاقی، موسیقی، هنر و صنعت.

روشهای متداول در جمع آوری داده‌ها: مسائل و مشکلات

مروری بر روشهای متداول در جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات در سطوح مختلف تصمیم‌گیری نظامهای آموزش و پرورش، نشان داد که مسائل و مشکلاتی وجود دارد که در بسیاری از کشورها مشترک‌اند. در بحث ذیل، تعدادی از این موضوعات، مفصلاً بررسی شده و پیشنهادهایی برای برخورد با مشکلات مشترک ارائه گردیده است.

مشکل تصمیم‌گیری در زمینهٔ اطلاعاتی که باید جمع آوری شود

برخی از کشورها به عدم وجود توافق و فقدان ذهنیت روشن نسبت به اطلاعاتی که باید جمع‌آوری شود، اشاره کرده‌اند. در برخی موارد، واحدهای مختلف در سطح ملی، اطلاعات مختلفی را تقاضا می‌کنند، اما میان این واحدها هماهنگی وجود ندارد. درواقع، گاهی هر واحد، اطلاعات خودش را که با داده‌های جمع‌آوری شده به‌وسیله دیگر دفاتر تداخل زیادی دارد، جمع‌آوری می‌کند. این مسئله در بخش بعدی این فصل بررسی خواهد شد. در موارد دیگر، بازاندیشی اندکی دربارهٔ این موضوع که کدام نوع اطلاعات باید جمع‌آوری و کدام دور ریخته شود، وجود دارد. در گزارشی که این وضعیت را در مجارستان توصیف می‌کند، نکتهٔ برجسته‌ای وجود دارد و آن اینکه «هیچ‌کس نمی‌تواند دقیقاً به ما بگوید که چه نوع داده‌هایی باید جمع‌آوری شود. در نتیجه، اغلب داده‌های بسیار متفاوت و گسترده‌ای، بدون داشتن هدف‌های روشن جمع‌آوری می‌شود.»

به علت اینکه بسیاری از مقامات برنامه‌ریزی، بدقت دربارهٔ مرتبط ساختن دروندادهای آموزشی به بروندادهای آموزشی نیندیشیده‌اند، مسائلی در این سطح اتفاق می‌افتد. بدین معنا که آنها بندرت از خودشان می‌پرسیدند: کدامیک از دروندادها بیش از دروندادهای دیگر بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد؛ مثلاً زمینهٔ اجتماعی دربرگیرندهٔ دانش‌آموزان یا دروندادهای دیگر؟ تصمیمات مربوط به این موضوع که کدامیک از دروندادها و بروندادها باید اندازه‌گیری شوند، به شناخت ادبیات پژوهشی مربوط به آثار نسبی دروندادها بر بروندادها و نیز به تهیهٔ فرضیه‌هایی توسط برنامه‌ریزان آموزشی دربارهٔ روابط بین اینها که ممکن است در داخل یک کشور به طریق خاصی عمل کنند، نیازمند است. آنچه روشن است این است که برنامه‌ریزان آموزشی اطلاعاتی را دربارهٔ آثار نسبی متغیرهای درونداد می‌طلبند، اما این روابط بندرت درک یا آزمایش می‌شود.

در بسیاری از کشورها مطالعات پژوهشی ویژه‌ای وجود دارد که در آنها سعی شده براساس این روابط، متغیرهای مهم‌تر از متغیرهای کم‌اهمیت‌تری که بر پیشرفت دانش‌آموز در زمینه‌های مختلف درسی تأثیر می‌گذارند، تفکیک شوند. متأسفانه، محققانی که مسئول این مطالعات ویژه هستند، گزارشهای خودشان را به زبانی می‌نویسند که برای برنامه‌ریزان آموزشی (که بسیاری از آنها محقق نیستند) نفوذ در کتاب درسی مشکل می‌شود.

برای توسعهٔ برنامه‌های کارآموزی ویژه‌ای که نقایص موجود در این زمینه را مرتفع نماید، نیاز مبرمی به سازمان‌های ملی و بین‌المللی وجود دارد.

سازمانهای متعدد جمع‌آوری اطلاعات

صرف‌نظر از نیاز به برنامه‌ریزی ملی، برای بهبود جنبه‌های خاص جریان آموزشی نیز داده‌هایی جمع‌آوری می‌شود. به‌عنوان مثال، در ارتباط با اصلاح روشهای تدریس ـ یادگیری کلاسی، آزمایش مواد آموزشی به منظور تشخیص مطلوبیت آنها برای استفاده در کلاس، آزمایشهای مربوط به انتخاب برنامهٔ درسی و مرتب کردن آن و راهبردهای مختلف به منظور اصلاح برنامه‌های تربیت معلم، داده‌هایی جمع‌آوری می‌شود. در برخی موقعیت‌ها، کار جمع‌آوری اطلاعات، برای تشخیص احتیاجات گروههای خاصی از کودکان صورت می‌گیرد.

این داده‌ها ممکن است در سطح مدرسه یا ناحیه، یا به‌وسیلهٔ سازمانهای مرکزی جمع‌آوری داده‌ها و همچنین توسط دانشکده‌های تربیت معلم و بخشهای مختلف در وزارت آموزش و پرورش، مانند مرکز برنامه‌ریزی درسی، مرکز امتحانات، بخش کتب درسی، بخش نظارت و بازرسی جمع‌آوری گردد. غیر از این بخشها، دانشگاهها، مؤسسات اعطاکنندهٔ کمکهای مالی، سازمانهای غیردولتی و شرکتهای مشاوره‌ای خصوصی در جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات آموزشی دخالت دارند.

در بسیاری از موارد، به‌نظر می‌رسد که برخی از سازمانها این اطلاعات را جمع‌آوری می‌کنند، بدون اینکه بفهمند یا بدانند که همین نوع اطلاعات به‌وسیلهٔ مؤسسات دیگر نیز جمع‌آوری می‌شود. اغلب به نظر می‌رسد که بین این سازمانها از لحاظ نوع اطلاعاتی که باید جمع‌آوری شود و هدفی که در انجام این کار دنبال می‌شود، ارتباطی وجود ندارد. مثلاً در کنیا، اطلاعاتی که کارکنان آموزشی را وصف می‌کند (ویژگی‌های شخصی، صلاحیت‌ها و غیره) به‌وسیلهٔ ادارهٔ مرکزی آمار (CBS)، وزارت برنامه‌ریزی و توسعهٔ اقتصادی، واحدهای برنامه‌ریزی و آمار وزارت آموزش و پرورش، کمیسیون خدمات معلمان (TSC)، بخش بازرسی و ادارهٔ ۸/۸/۴ (بخشی که مسئول جمع‌آوری اطلاعات در زمینهٔ سیستم آموزشی جدیدالاجرای ۸/۸/۴ می‌باشد)، جمع‌آوری می‌شود. همین جریان در رابطه با مقدار مناسبی از داده‌های مربوط به دانش‌آموز و مدرسه نیز مشهود است. در سطح دانش‌آموز، داده‌های مربوط به نام‌نویسی‌ها توسط ادارهٔ مرکزی آمار، واحدهای مربوط در وزارت آموزش و پرورش و کمیسیون خدمات معلمان تهیه می‌شود. این مسئله در رابطه با داده‌های مدرسه در زمینه تشخیص مدرسه، موقعیت، اندازه، نوع مدرسه (روزانه یا شبانه‌روزی، مختلط یا غیر مختلط)، وسعت ناحیهٔ تحت پوشش، تعداد معلمان موجود در هر مدرسه برحسب تخصص درسی نیز صادق است.

علاوه بر تداخلات عمده، به نظر می‌رسد که آنچه جمع‌آوری می‌شود نیز انسجام کمی دارد. در مجارستان مثلاً بین داده‌های مختلف بدست آمده توسط منابع مختلف، انسجام کمی دیده می‌شود؛ عمدتاً بدین‌خاطر که افراد مختلفی در فعالیتهای مربوط به جمع‌آوری داده‌ها شرکت دارند. در تانزانیا، هند و اندونزی نیز به نظر می‌رسد که چنین

مسئله‌ای وجود دارد.

برنامه‌ریزان آموزشی، خودشان قادر به کاربرد مقدار زیادی از داده‌های بدست آمده نیستند، زیرا نتایج تحلیل‌ها گرایش دارد که پس از گذشت مدت زمان زیادی پس‌از جمع‌آوری داده‌ها ظاهر شود. مثلاً در کنیا، آخرین نشریهٔ منظم وزارت آموزش و پرورش، گزارش سالانهٔ ۱۹۷۹ بود. گزارشهای سالانه برای سالهای ۱۹۸۵ ـ ۱۹۸۸ هنوز باید منتشر شود. حتی هنگامی که این داده‌ها تحلیل شده‌اند، ممکن است به سهولت در دسترس دست‌اندرکاران یا محققان خارج از سطوح عالی وزارت آموزش و پرورش باشند.

مسئلهٔ دیگری که با این سازوکارهای گزارش سالانه در آمیخته، این است که اکثر محققان، بخصوص آنهایی که با مؤسسات اعطاکنندهٔ کمکهای مالی در ارتباطند، به بدگمانی نسبت به روایی نتایج داده‌های وزارت آموزش و پرورش گرایش دارند. آنها اظهار می‌کنند که بسیاری از این داده‌ها با مقدار زیادی خطا از لحاظ فنون نادرست جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات و نرخهای بسیار بالای عدم پاسخ مشخص می‌شوند. همچنین در برخی موارد، این امکان وجود دارد که عوامل سیاسی بر نتایجی که احتمالاً توسط وزارتخانه‌های آموزش و پرورش منتشر شده است ـ خصوصاً هنگامی که توزیع منابع آموزشی زیر سؤال باشد ـ تأثیر بگذارند.

ثالثاً و با توجه به دلایل مذکور، مؤسسات اعطاکنندهٔ کمکهای مالی تمایل دارند که مطالعات خودشان را صرف‌نظر از انواع داده‌های مناسب دیگری که ممکن است در دسترس باشد، پیش ببرند. این موضوع نه فقط به دلیل این است که مؤسسات اعطاکنندهٔ کمکهای مالی، تمایل به بدگمانی نسبت به مطالعات انجام شده توسط وزارتخانه‌های آموزش و پرورش دارند، بلکه به این دلیل هم هست که آنها ممکن است برنامه‌های مختلف عملیاتی خاص خودشان را داشته باشند. رابعاً، وزارتخانه‌های آموزش و پرورش ممکن است استفاده از داده‌هایی را که با مطالعات پژوهشی دانشگاهی حاصل شده است، مشکل بیابند، که این امر ممکن است ناشی از آثار فرعی گاهی افراطی تر آنها، استفاده (گاه افراطی) از تکنیک‌های غلط تحلیل داده‌ها و زبان فنی علمی و یا به این دلیل باشد که بسیاری از نتایج، شامل مطالعات موردی است که همیشه برای جامعه به‌عنوان

یک کل، قابل تعمیم نیست.

نهایتاً یکپارچگی داده‌های وزارت آموزش و پرورش و داده‌هایی که از منابع دیگر به دست می‌آید، به‌خاطر عدم وجود واحدهای تحقیقاتی هماهنگ و مؤثر با مشکل مواجه می‌شود. مثلاً هم در کنیا و هم در تانزانیا، مقدار زیادی کارهای تکراری وجود دارد که محیط تحقیق تربیتی در این دو کشور را مشخص می‌کند. در کشورهایی که بسیاری از نیازهای اساسی وجود ندارد و در آنها می‌توان تحقیق را به‌عنوان یک چیز تجملی گران‌قیمت تلقی کرد، این قبیل کارهای تکراری، تأسف‌انگیز است. یک بانک اطلاعات آموزشیِ دقیقاً برنامه‌ریزی شده، راه طولانیِ محدود کردن کارهای تکراری را خواهد پیمود.

در این رابطه، نمونه‌هایی مانند شبکهٔ اسناد تربیتی آمریکای لاتین، مرکز تحقیق و تربیت معلم و خدمات تألیفی و تلخیصی آسیای جنوب شرقی و الگوهای رقابت‌کنندهٔ ارزشمندی را فراهم می‌کنند. شبکهٔ آمریکای لاتین، اکثر تحقیقات انجام شده توسط سازمانهای غیردولتی در شیلی را انسجام می‌بخشد و اکثر تحقیقات تربیتی به عمل آمده در آمریکای لاتین را دربر می‌گیرد. مرکز تحقیق و تربیت معلم، یک شبکهٔ اطلاعاتی که اکثر تحقیقات تربیتی انجام شده در شیلی و دیگر کشورهای آمریکای لاتین را شامل می‌شود، به جریان می‌اندازد. این دو شبکه، همچنین مطالعات دوره‌ای را که بعداً منتشر می‌شوند به انجام می‌رسانند. مرکز آسیای جنوب شرقی، در زمینهٔ آموزش و پرورش به جمع‌آوری اسناد پژوهشی‌ای می‌پردازد که از طریق آنها عناوین انتخابی برای پی‌ریزی اساس بازنگری‌های مربوط به موقعیت علوم انسانی استخراج می‌شود. به دنبال گامهایی که شبکه‌های آمریکای لاتین و آسیا برداشته‌اند، شبکه تحقیقات تربیتی آفریقای شرقی و جنوبی، در حال حاضر در جریان تشکیل یک بانک اطلاعاتی تحقیقات تربیتی است.

فعالیتهای متعددی که در این سطح به‌وسیلهٔ سازمانهای مختلف دولتی، غیردولتی و بین‌المللی انجام می‌شود، اغلب بسیار بی‌فایده است. در بسیاری از کشورها لازم است که با توجه به عقلانی کردن و به جریان انداختن روشهای جمع‌آوری اطلاعات، از فعالیتهای مربوط به جمع‌آوری داده‌ها «صورت‌برداری» شود.

کنترل و دسترسی به داده‌ها

هم داده‌های آموزشی خام و هم داده‌های آموزشی تحلیلی، به درجات مختلف برای مجموعه‌های مختلفی از افراد، گروهها و مؤسساتی که مستقیم یا غیرمستقیم با آموزش و پرورش سر و کار دارند، در دسترس می‌باشند. این گروهها عبارتند از: مقامات عالیرتبه وزارت آموزش و پرورش، سیاستمداران، مؤسسات اعطاکنندهٔ کمکهای مالی، هیئت‌های امنای آموزش و پرورش و آمار، کمیته‌ها یا کمیسیونهای رسیدگی‌کننده به نظامهای آموزش و پرورش، مؤسسات پژوهشی ملی و منطقه‌ای و تا حدودی اولیاء، معلمان و دانش‌آموزان.

مؤسسات اعطاکنندهٔ کمکهای مالی که در کشورهای در حال توسعه فعالیت می‌کنند، دسترسی قابل ملاحظه‌ای به اطلاعات آموزشی کشورها دارند. این عمدتاً بدان جهت است که آنها پیش از آنکه پولشان را صرف برنامه‌های آموزشی معیّنی کنند، مایل به شناخت نظامهای آموزشی هستند. این مؤسسات پیش از آنکه به اطلاعاتی که در اختیار مقامات وزارت آموزش و پرورش است دسترسی داشته باشند، مایلند که اطلاعات خودشان را از طریق مراکز ارزشیابی و قراردادهای مشاوره‌ای نیز به دست بیاورند. برای کشورهای فقیر جهان سوم، ممکن است جلوگیری از دسترسی این مؤسسات به اطلاعاتی که در جستجوی آن هستند مشکل باشد، زیرا بسیاری از آنها احتیاج شدیدی به کمکهایی دارند که احتمالاً از طرف این مؤسسات عرضه می‌شود.

در کشورهای صنعتی، پژوهشگران دانشگاهی دسترسی قابل ملاحظه‌ای به اطلاعاتی دارند که به‌عنوان یک «کالای عمومی» شناخته می‌شود، حال آنکه در کشورهای در حال توسعه، اطلاعات آموزشی، ممکن است به‌عنوان دست زدن به مسائل حساس دولتی تلقی گردیده و به همین خاطر امکان دارد این اطلاعات در دسترس پژوهشگران قرار نگیرد. مثلاً در مالزی و اندونزی، هرچند اطلاعات آموزشی مربوط به اخلاق جمع‌آوری می‌شود، اما نتایج حاصل از تحلیل این اطلاعات، بندرت منتشر می‌گردد. در قسمت‌های دیگر دنیا، بخصوص در آفریقا، اطلاعات آموزشیِ مربوط به اخلاق جمع‌آوری نمی‌شود. مؤسسات پژوهشی ملی و منطقه‌ای در آفریقا، آسیا و آمریکای جنوبی، تا حدی به اطلاعات آموزشی دسترسی دارند، هرچند توانایی آنها در

استفاده از اکثر اطلاعات موجود در مناطق مربوط، به‌خاطر فقدان جایگاه قانونی آنها ممکن است محدود شود. نکته‌ای که در اینجا باید خاطرنشان شود این است که مسئلهٔ امنیت ملی، گاه ممکن است مانع از این شود که مقامات دولتی، اطلاعات آموزشی را در اختیار همهٔ کسانی قرار دهند که به آنها نیاز دارند.

هم در کشورهای صنعتی و هم در کشورهای در حال توسعه، اولیاء، معلمان و دانش‌آموزان، کمترین دسترسی را به اطلاعات آموزشی دارند. تفاوتهای بین این دو گروه از کشورها در این رابطه بیش از یک درجه است. در حالی که اولیاء، معلمان و دانش‌آموزان در کشورهای صنعتی، ممکن است به مواد منتشرهٔ مربوط به روندهای آموزشی دسترسی داشته باشند، این موضوع به سختی در اکثر کشورهای در حال توسعه صادق است. اطلاعاتی که به بیشترین مقدار در دسترس این گروهها هستند، اغلب همان اطلاعاتی‌اند که بر امتحانات تأکید دارند، زیرا عملکرد در امتحانات، خصوصاً امتحاناتی که برای گزینش دانشگاهی به کار می‌رود، کاملاً بر شانسهای فرد برای تحرک اجتماعی ترقی جویانه تأثیر می گذارد. گذشته از این اطلاعاتِ امتحانی، اولیاء، معلمان و دانش‌آموزان عموماً دسترسی به اکثر اطلاعات آموزشی مورد استفاده در سیاستگذاری را محدود کرده یا به این اطلاعات دسترسی ندارند.

نارسایی‌ها در جمع‌آوری اطلاعات

در اکثر کشورها، اغلب اطلاعاتی جمع‌آوری می‌شود که دارای سودمندیِ محدودی هستند. این امر، در نتیجهٔ برنامه‌ریزی غلطی است که باعث می‌شود آماردانها یا برنامه‌ریزان آموزشی به نیازهای تصمیم‌گیرندگان در نظام آموزش و پرورش کاملاً توجه نکنند، یا ظرفیت نظام را در جمع‌آوری، تحلیل یا انتشار مناسب اطلاعات، بیش‌از حد برآورد نمایند، و یا اینکه موفق نشوند انتخابگر با کفایتی برحسب اطلاعاتی که درخواست کرده‌اند باشند.

نیازهای تصمیم‌گیری در بسیاری از کشورها اغلب، پیش از به اتمام رسیدن تصمیمات مربوط به اطلاعاتی که باید جمع‌آوری گردد، به صورت منظم تحلیل نمی‌شود. این موضوع، معمولاً به جمع‌آوری اطلاعاتی منتهی می‌شود که یا زائدند و یا اینکه فایده‌ای برای تصمیم‌گیری ندارند.

برخی از نمونه‌های جمع‌آوری این نوع اطلاعات عبارتند از:

شاخصهایی که به جریان تصمیم‌گیری مربوط نیستند و لذا بی‌فایده‌اند. به‌عنوان مثال، اطلاعات مربوط به «استفاده از کتابخانهٔ مدرسه» یا «فراهم بودن غذای ظهر» هنگامی که کتابخانه یا برنامهٔ غذای ظهر وجود ندارد.

جمع‌آوری مداوم اطلاعات در برنامه‌هایی که تداوم پیدا نکرده‌اند.

نظامهای مدیریتی که از رویه‌های تصمیم‌گیری آموزش و پرورش مصنوعی‌ترند، گاه بدون توجه به آمادگی نظام برای جذب و استفاده از اطلاعات، استقرار می‌یابند. به‌عنوان مثال، در نظامهای آموزشی‌ای که تصمیم‌گیری هنوز یک جریان سیاسی یا تخصصی است، به اطلاعات جمع‌آوری شده، هرچند مربوط هم باشند، غالباً مراجعه نمی‌شود.

مسئلهٔ «اطلاعات بسیار زیاد»

تعداد و انواع موادی که در یک نظام اطلاعات آموزشی می‌گنجد، برحسب ظرفیت نظامهای مختلف داده‌پردازی تفاوت دارد. مقامات غیرمتخصص و کارکنان آموزش ندیده خصوصاً در یک واحد داده‌پردازی، یک مانع جدی هستند. مورد مهم دیگر، ظرفیت این واحد برای استفاده از فناوری موجود است. در توضیح این مطلب می‌توان گفت که یک میکروکامپیوتر در مدرسه، باعث می‌شود که برنامه‌ریز بتواند هرمقدار اطلاعاتی را که می‌خواهد، همراه با محدودیت اندکی از جانب منابع داده‌پردازی به‌دست آورد. هرچند یک میکروکامپیوتر در سطح ناحیه به معنای محدودیتی برای وقت موجود معلم جهت تکمیل فرمهاست، اما به مسائل متعدد ناشی از اطلاعات متراکم و انبوه رسیدگی می‌کند. متأسفانه، اکثر کشورهای در حال توسعه، در مرحله‌ای نیستند که کامپیوتری کردن، تحت پوشش سطوح مرکزی یا استانی قرار گیرد. این کشورها برای آنکه در گزینش و کاربرد شاخصهایشان انتخاب شایسته‌ای داشته باشند، باید مسائل مربوط به جمع‌آوری و انتقال اطلاعات را ساده کنند. در نظامهای داده‌پردازی دستی، توانایی معلم مدرسه و سطوح محلی برای جمع‌آوری، ترکیب و انتقال اطلاعات، احتمالاً به صورت مسائل مهمی در برنامه‌ریزی مقدار اطلاعاتی که یک نظام آموزشی ممکن است به صورت صحیح و کارآمد جمع‌آوری کند، باقی می‌ماند.

سرشماری در مقابل نمونه‌گیری زمینه‌یاب برای جمع‌آوری اطلاعات

جمع‌آوری اطلاعات از همهٔ مدارس، کار پرخرجی است. برای بسیاری از شاخصها، می‌توان اطلاعاتی را از طریق نمونه‌گیری زمینه‌یاب، به صورت اثربخش‌تر و ارزان‌تر جمع‌آوری کرد. تعداد مدارس مورد نیاز در یک زمینه‌یابی مبتنی بر نمونه بسیار کمتر از همهٔ مدارس است. در واقع، یک نمونهٔ ۱۵۰ تا ۲۰۰ نفری از مدارس، اغلب برآوردهای بسیار دقیقی را برای کشوری که هزاران مدرسه دارد تقدیم می‌کند.

برای یک ناحیه یا استان که باید هر مدرسه را با توجه به اختیارات قانونی آن از لحاظ نام‌نویسی، عدم وجود فضای آموزشی یا یک نسبت معیّن دانش‌آموز ـ معلم درنظر بگیرد، امکان تدوین یک پرسش‌نامه بسیار کوتاه وجود دارد. این کار را می‌توان در سطح ناحیه و یا استان انجام داد. اگرچه برای بسیاری از متغیرهای دیگر، اغلب یک زمینه‌یابی مبتنی بر نمونه کافی خواهد بود.

احتمالاً به‌خاطر تأخیر در ارائهٔ داده‌های تحلیلی به سیاستگذاران، برنامه‌ریزان آموزشی سعی می‌کنند تا از طریق تقاضا برای گزارشهای سالانه یا در برخی موارد حتی سه‌ماهه، این مسئله را جبران کنند. از طرف دیگر، برخی از کشورها در حال کاهش میزان جمع‌آوری داده‌های آماری هستند. در هندوستان، در حال حاضر، فقط هر سه یا پنج سال، آمارهایی جمع‌آوری می‌شود. چندین شاخص از قبیل شرایط ساختمانها و در دسترس بودن مهمانخانه‌ها وجود دارد که ایستا هستند، مگر آنکه برنامه‌های ساختمان‌سازی ویژه‌ای برای این هدفها وجود داشته باشد. این داده‌ها را فقط باید هر سه تا پنج سال جمع‌آوری کرد. به نظر می‌رسد که نوعی بدگمانی یا عدم اطمینان نسبت به جمع‌آوری داده‌های مبتنی بر نمونه‌گیری، در مقایسه با داده‌های مبتنی بر سرشماری وجود دارد که دربارهٔ آن حرفی زده نشده است. این مسئله، تا حدی به‌خاطر ترس از نمونه‌گیری ضعیفی است که در بسیاری از مطالعات وجود دارد و تا حدی نیز به‌خاطر نگرانی از این است که اگر از نمونه‌گیری استفاده شود، اختلاف‌نظرهایی در سطح استان یا ناحیه بروز خواهد کرد. باید در استفاده از نمونه‌گیری زمینه‌یاب توجه جدی مبذول داشت. آموزش صحیح روشهای نمونه‌گیری و فهم دقیق‌تر روشهای موجود نمونه‌گیری توسط برنامه‌ریزان آموزشی، می‌تواند در این رابطه مفید واقع شود.

مسائل مربوط به تأمین مالی

مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده در سیاستهای جمع‌آوری اطلاعات، این سؤال است که چه کسی مخارج این کار را می‌پردازد. روی‌هم‌رفته، مخارج مالی اطلاعات پژوهشی و مدیریتی، به‌وسیلهٔ وزارت آموزش و پرورش در سطح مرکزی یا در نظامهای بزرگ فدرال، به‌وسیلهٔ وزارت آموزش و پرورش در سطح ایالتی تأمین می‌شود. به‌طورکلی، سازمانی که هزینه‌های جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات را متقبل می‌شود، ماهیت اطلاعات جمع‌آوری شده و روش تحلیل آنها را نیز تعیین می‌کند. این امر باعث ایجاد سه نوع مسئله می‌گردد:

(الف) **عدم تنوع در تأمین مالی.** از آنجا که بسیاری از سازمانها و مؤسسات مایل به جمع‌آوری اطلاعات هستند، تقاضا برای اطلاعات بیشتر، بدون عرضهٔ منابع مالی کافی امری عادی است. تقاضای وزارتخانه‌های برنامه‌ریزی و دارایی برای اطلاعات جدید در زمینهٔ برنامه‌ریزی مالی و همچنین تقاضای مقامات مرکزی برای جمع‌آوری اطلاعات جدید در ارتباط با مدرسه یا ناحیهٔ آموزشی محلی نیز مسئله‌ای عادی است.

(ب) **نبود انگیزه.** از آنجا که تأمین مخارج مالی، به لحاظ سیاسی، از یک منبع واحد سرچشمه می‌گیرد، مدارس یا معلمان مدارس، انگیزه‌های معدودی برای جمع‌آوری اطلاعات مناسب دارند. موارد انگشت‌شماری از وجوه مالی پرداختی به مدارس محلی برای جمع‌آوری اطلاعات خود آنها یا تحلیل اطلاعاتی که قبلاً جمع‌آوری شده است، دیده می‌شود. در مجموع، بسیاری از مشکلات مربوط به استفادهٔ صحیح از اطلاعات آموزشی کیفی را می‌توان ناشی از عدم انعطاف در سازوکارهایی دانست که از طریق آنها کار جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات، تأمین مالی می‌شود.

(ج) **هزینه‌های واحد.** اطلاعات، غالباً برای محاسبه هزینه‌های واحد (هردانش‌آموز، هر نیمکت، هر آزمایشگاه، آموزش ضمن خدمت یک روز و غیره) جمع‌آوری می‌شود. دانستن اینکه بیش از ده بستهٔ علوم برای هر کلاس، احتمالاً پیشرفت علوم را افزایش می‌دهد یا اینکه یک روز بیشتر آموزش ضمن خدمت در هر هفته برای تمام معلمان، پیشرفت کلی را ازدیاد می‌بخشد، کافی نیست. علاوه براین، لازم است که هزینه‌های واحد شناخته شود، به‌طوری که برنامه‌ریزان آموزشی بتوانند، سرمایه‌گذاری

کلی لازم را برای انجام تغییرات اساسی در یک نظام آموزشی محاسبه نمایند. هزینه‌های واحد در آموزش و پرورش، اغلب به صورت نادرستی محاسبه می‌شود و این زمینه‌ای است که می‌توان در آن گامهای اولیه و اساسی آموزشی را برداشت.

شکافهای دائمی در اطلاعات

رونوشت‌برداری از اطلاعات، امری عادی است. اطلاعات غیرقابل استفاده، اطلاعات نامناسب، و اطلاعات غیرتحلیلی نیز رواج دارد. به‌رغم این موضوع، جدی‌ترین مسئله در برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش عبارت است از فقدان اطلاعات دربارهٔ چند مسئلهٔ مهم. دربارهٔ هزینه‌های واحد، مالیات بردرآمدهای خصوصی و سازمانهای داوطلب اطلاعاتی وجود ندارد؛ دربارهٔ پیشرفت تحصیلی چه برای هدفهای تشخیصی و چه برای هدفهای ارزشیابی نظام، اطلاعات منظم اندکی وجود دارد، درباره دانش معلمان نسبت به موضوع درسی به‌طورکلی اطلاعاتی وجود ندارد؛ دربارهٔ زمان‌بندی و توالی آموزشی اطلاعاتی وجود ندارد و نهایتاً دربارهٔ زمان صرف شده در رابطه با هدفهای خاص برنامه‌های درسی و سطوح یا انواع اختیارات (توالی) برنامه‌های درسی نیز با فقدان اطلاعات مواجهیم.

عدم وجود این بسته‌های اطلاعاتی در مقیاس ملی، خطرناک است و هنگامی که از لحاظ بین‌المللی مورد توجه قرار می‌گیرند، خطرناک‌تر هم می‌شود. مطالعات بین‌المللی پیرامون مقایسهٔ پیشرفت تحصیلی، به‌خاطر وجود چنین مسائلی لطمه خورده‌اند. این مطالعات به دلیل وجود انتظارات بیش از حد و سرمایه‌گذاری کمتر از حد نیز لطمه دیده‌اند. بعلاوه، این مطالعات از یک طرف، حاوی اطلاعات زائد دربارهٔ موضوعاتی است که در مجموع فایدهٔ سؤال‌انگیزی دارند و از طرف دیگر، در این مطالعات، نوعی کمیابی در زمینهٔ اطلاعات مربوط به حساس‌ترین بخشهای نظام آموزشی (از قبیل هزینه‌ها و منابع مالی) دیده می‌شود. مانند دیگر مسائل مربوط به روشهای متداول اندازه‌گیری و تحلیل کیفی آموزش و پرورش، وسیله‌ای که از طریق آن مقایسه‌های بین‌المللی صورت می‌گیرد باید به سه طریق اصلاح شود. (۱) حذف رونوشت‌برداری از اطلاعات؛ (۲) تأمین هزینه‌های مالی و انگیزه‌های لازم برای استفاده

صحیح از اطلاعات در سطوح ویژهٔ تصمیم‌گیری؛ و (۳) تنظیم سازوکارهای جمع‌آوری اطلاعات.

نتیجه‌گیری

این فصل، روشها، مسائل و مشکلات مربوط به جمع‌آوری اطلاعات را به منظور کمک به تصمیم‌گیرندگانی که در سطوح مختلف نظامهای آموزشی فعالیت می‌کنند، مورد بررسی قرار داد. در این فصل اظهار گردید که روشهای بسیار متنوعی، هم بین کشورها و هم در درون کشورها، در سطوح مختلف تصمیم‌گیری وجود دارد.

بحث از مسائل و مشکلات ارائه شده در قسمت دوم این فصل، نیاز به برخی از برنامه‌های آموزشی و پژوهشی هماهنگ بین‌المللی را در این سطح کاملاً روشن ساخت. از لحاظ «پژوهش مورد نیاز» باید گفت که احتیاج مبرمی به پژوهش در زمینه‌های ذیل وجود دارد: (الف) تصمیمات مربوط به این موضوع که برای پی‌ریزی نظامهای آموزشی سودمند چه نوع اطلاعاتی باید جمع‌آوری شود، (ب) راههایی که از طریق آنها بتوان تداخلات و مسائل متعدد مربوط به جمع‌آوری اطلاعات را اصلاح کرد، و (ج) فنون مناسب شناسایی و برطرف‌سازی تفاوتهای مهم در جمع‌آوری اطلاعات. از لحاظ «آموزش مورد نیاز» نشان داده شد که تفاوتهای فاحشی در زمینهٔ مهارتهای برنامه‌ریزان آموزشیِ بسیاری از کشورها وجود دارد؛ مثلاً در زمینهٔ مهارتهای فنی اساسی لازم برای ارتقا و اداره نظام اطلاعات آموزشی‌ای که داده‌های سودمندی را برای تصمیم‌گیری در سطوح مختلف نظامهای آموزشی فراهم می‌کند، چنین تفاوتهایی دیده می‌شود.

برای رسیدگی به این سطوح آموزشی و پژوهشی، باید یک تلاش هماهنگ بین‌المللی انجام شود. این روش، نه تنها به‌خاطر وسعت میدان عمل مسائلی است که باید تشخیص داده شود، که همچنین به‌خاطر آن است که بسیاری از کشورهایی که با هم روی این مسائل کار می‌کنند، بیشتر احتمال دارد به مبادلهٔ تخصص و تجربه‌ای بپردازند که منتج به حل موفقیت‌آمیز و بموقع مسائل در طیف وسیعی از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه بشود.

فصل چهارم

رابطهٔ میان اطلاعات آموزشی، مدیریت آموزشی، و کیفیت آموزش و پرورش

هنری لوین، داگلاس ویندهام، زولتان باثری

مقدمه

ما در دنیای علمی، معمولاً گفتگو دربارهٔ مسائل برنامه‌ریزی را با این عقیده آغاز می‌کنیم که تصمیمات خوب، تصمیمات آگاهانه‌اند. این بدان معناست که ما مایلیم مسائل برنامه‌ریزی را به‌عنوان مسائل عمدتاً فنی‌ای تلقی کنیم که در آنها هدفها منطقاً واضح‌اند و اطلاعات لازم برای برخورد با این مسائل، عمدتاً از ارزشها آزاد می‌باشند. در زمینهٔ سیاست اجتماعی، این دیدگاه غالباً منتهی به پاسخ ابتدایی به یک سؤال مشکل برنامه‌ریزی می‌گردد که مشتمل بر جستجوی اطلاعات بیشتر و بهتری است. چنین پاسخهایی عموماً این فرض را دربر دارند که روابط روشن و معلومی بین اطلاعات و بهبود شرایط اجتماعی وجود دارد.

متأسفانه در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی، این روابط را نمی‌توان به آسانی برقرار کرد و روابط مزبور، گاه موضوع تفسیرهای متناوبی قرار می‌گیرند که بر الگوهای خاص تحقیقاتی به کار رفته برای برقراری آنها متکی هستند. برنامه‌ریزان آموزشی نیاز به شناخت این مشکلات و در نتیجه، مخالفت با وسوسهٔ استقرار نظامهای آموزشی‌ای دارند که بدون ارتباط با یک چارچوب مفهومی صحیح و منطقی عمل می‌کند؛ چنین چارچوبی رابطهٔ میان اطلاعاتی را که باید جمع‌آوری شود و فعالیتهایی که انتظار می‌رود کیفیت آموزش و پرورش را بهبود بخشند روشن می‌کند.

این فصل درصدد بررسی رابطهٔ میان اطلاعات و کیفیت آموزش و پرورش می‌باشد. برای انجام این کار به بررسی پیشینهٔ تاریخی نقش اطلاعات در مدیریت آموزش و پرورش و سپس، ارائهٔ نمونه‌هایی می‌پردازیم که در آنها اطلاعات آموزشی به‌طور منظم در یک زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی به منظور تدوین «شاخصهای موقعیت» و «شاخصهای عمل» به کار می‌روند.

اطلاعات آموزشی و مدیریت آموزشی

وضع موجود

ظرف چهل سال گذشته در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، علاقهٔ روزافزونی به ایجاد و گسترش نظامهای اطلاعات آموزشی‌ای به‌وجود آمده است که درجهت فراهم کردن اطلاعات لازم برای تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش طرح‌ریزی می‌شوند. این علاقه، غالباً با کمکهای مالی مؤسسات خارجیِ اعطاکنندهٔ کمکهای مالی و دیگر مؤسسات بین‌المللی تقویت گردیده است. همچنین این علاقه به‌خاطر نیاز مبرم به اندازه‌گیری هزینه‌ها و فواید نظام آموزشی، که در حال حاضر به صورت یکی از عناصر اساسی بودجه‌های عمومی (و خصوصی) و منبعی برای توسعهٔ منابع انسانی مورد نیاز برای حمایت از توسعهٔ ملی درآمده، نیز تقویت شده است. گامهایی که اخیراً در این زمینه برداشته شده، شامل نیازسنجی و موقعیت‌سنجی، بازبینی و نظارت بر پیشرفت و ارزشیابی استعدادهای فردی، سازمانی و سیستمی می‌باشد.

ماهیت و میزان موفقیت این کوششها عموماً خاص یک کشور بوده است. به‌طور مشخص، بسیاری از نظامهای اطلاعات آموزشی به‌خاطر تأکید بر اندازه‌های کلی تغییر کیفی آسیب دیده‌اند. همچنین، تمایلی به عرضهٔ اطلاعات برای افزایش توانایی تصمیم‌گیران آموزشی جهت استفاده از داده‌ها به‌عنوان یک مبنای اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری وجود داشته است. با تأکید خاصی که بر نظامهای آموزشیِ طرح‌ریزی شده برای بهبود کیفی آموزش و پرورش صورت گرفته است، بیشتر کشورها مسائلِ اساسیِ ناشی از عدم توافق بین دسترسی به داده‌ها، نیازهای اطلاعاتی و ظرفیت بهره‌برداری را تجربه کرده‌اند.

در چارچوب اولویتها و ظرفیتهای ملی ویژه، توسعهٔ این نظامهای اطلاعاتی باعث شده است که تصمیماتی دربارهٔ موضوعات مهم ذیل اتخاذ گردد:

ـ تعریف عملیاتی از «کیفیت» آموزشی؛

ـ جهت‌گیری آموزشی کلان، خرد یا چند سطحی؛

ـ تأکید بر دروندادها، فرآیند یا بروندادها؛

ـ استفاده از یک چارچوب مفهومی ویژه برای انتخاب شاخصهای آموزشی یا پذیرش یک نظام اختصاصی؛

ـ تأکید نسبی بر مداومت و سهولت جمع‌آوری اطلاعات در مقابل نیازهای اطلاعاتی استفاده‌کنندگان؛ و تأکید بر نیازهای اطلاعاتی برای سیاستگذاری، برنامه‌ریزی یا عمل آموزشی.

از زمانی که نهضت نظامهای اطلاعات آموزشی، رشد عمدهٔ خود را در ایالات متحده و اروپا آغاز کرد تا به حال چهل سال می‌گذرد؛ در این چهل سال، این مسائل معمولاً منتهی به پذیرش ویژگی‌های برجستهٔ ذیل گردیده‌اند: تعاریف مبهم یا متعدد از کیفیت آموزش و پرورش، نظامهایی با جهت‌گیری آموزشی کلان، تأکید بر دروندادها، جریان ویژه‌ای برای تشخیص شاخصها، بی‌توجهی به نیازهای استفاده‌کنندگان از اطلاعات به استثنای آنهایی که به داده‌های خیلی کلی نیازمندند، و بی‌توجهی نسبتاً عمومی به اطلاعات مورد نیاز در رابطه با عمل آموزشی.

ضمن اینکه دلایل این وضع، نه پیچیده‌اند و نه نادرست، آثار چنین تصمیماتی، توانایی نظامهای اطلاعات آموزشی را در کمک به پیشرفت کیفی آموزش و پرورش محدود کرده‌اند. به منظور درک بهتر برخی از نیروهایی که این تصمیمات را شکل داده‌اند، مفید است که پیشینهٔ تاریخی نقش اطلاعات در مدیریت نظامهای آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گیرد.

پیشینهٔ تاریخی

(الف) الگوهای بوروکراتیک برگرفته از «اصول مدیریت علمی»

اصول عمدهٔ آنچه که امروزه به‌عنوان جریان اساسی مدیریت شناخته می‌شود،

اولین بار در کتاب اصول مدیریت علمی تیلور به سال ۱۹۱۱ توصیف گردید. تیلور، چهار ویژگی کلیدی را برای مدیریت هر سازمان یا فعالیت مطرح کرده است:

(۱) یک روش اختصاصی‌تر مبتنی بر مشاهده و تحلیل باید جایگزین روشهای شهودی تصمیم‌گیری شود؛

(۲) مدیران برای مشاغلشان باید به صورت علمی، انتخاب و به نحو مقتضی آموزش داده شوند؛

(۳) مدیران باید مراقبت کنند که کار بر طبق استانداردها و رویه‌های قانونی انجام شود؛

(۴) وظایف به گونه‌ای تخصیص یابد که مدیران، مسئولیت وظایف کلیدی برنامه‌ریزی، آزمایش و سرپرستی را متقبل شوند.

تیلور یک نظریهٔ واقعی مدیریت را عرضه نکرد، بلکه چهار اصل مورد نظر او، به‌صورت جنبه‌های اصلی بسیاری از نظریه‌های بعدی مانند «مدیریت به‌وسیلهٔ هدفها» و «نظامهای بودجه‌بندی برنامه‌ای» گردید و مستقیماً به توسعهٔ نظامهای اطلاعاتی مدیریت جدید انجامید. اصل اول تیلور با تبدیل شهود به یقین مورد تأکید قرار می‌گیرد و کاربرد آن، مستلزم یک مجموعهٔ اساسی از اطلاعاتی است که به واسطهٔ آنها بتوان به یقین رسید. بعدها تحلیل برای بیان این مطلب به کار رفت که دربارهٔ کیفیت این اطلاعات می‌توان برحسب چهار خصوصیت داوری کرد: مناسبت، صحت، بهنگام بودن، و قابل فهم بودن (چاپمن و ویندهام، ۱۹۸۶).

سه اصل دیگر تیلور که با استخدام و آموزش، قوانین عملیاتی و تعیین مسئولیت ارتباط دارد با توصیف وبر (۱۹۴۶) از بوروکراسی به‌عنوان یک شکل خالص سازمانی درآمیخت، وبر براساس ماهیت اقتدار، سه نوع سازمان را تشخیص داد: فرمند، سنتی و عقلایی ـ قانونی. دو نوع اول، ریشه در شخصیت یا موقعیت ارثی رهبر دارد و تنها نوع سوم است که فرض می‌کند اقتدار، قانوناً اخذ می‌گردد و مشروعیت می‌یابد. این نوع سوم، همان بود که وبر نام «بوروکراسی» بر آن نهاد. این نوع سازمان، با سلسله مراتبی از اقتدار که به روشنی تعریف شده است، تخصص‌یابی کارکردی در کار، قوانین و رویه‌ها برای برخورد با مسائل و مشکلات مسئولیت، روابط شغلی غیرشخصی (در مقابل قوم

و خویش‌پرستی و شکلهای دیگر پارتی‌بازی شخصی) و پاداشهای برونی مبتنی بر استانداردهای شایستهٔ عملکرد مشخص می‌شد.

درحال حاضر، تنها پدیده‌ای که در نظامهای آموزشی، رایج‌تر از دیگر سازمانهای بوروکراتیک است، انتقاد از آنها می‌باشد. این انتقادات، غالباً در درک این موضوع که بوروکراسی‌ها اصولاً منتج به رفتار برابر می‌شوند نه رفتار اختیاری، شکست خورده‌اند. باید در مقابل ارباب رجوع، طبق قوانین انجام وظیفه کرد و نه برحسب موقعیت یا نفوذ آنان. با این وصف، این «فرض مساوات» بوروکراسی‌ها، غالباً با همزیستی بوروکراسی در یک محیط سیاسی یا فرهنگی‌ای که برای به رسمیت شناختن مقام و نفوذ، فشار وارد می‌آورد و در مورد آموزش و پرورش، به واسطهٔ این واقعیت که خود جریان تدریس ـ یادگیری برای تجویز مجموعه‌ای از قوانین و مقررات ثابت به منظور تأمین نیازهای بسیار متغیر آن، به اندازهٔ کافی استاندارد نمی‌گردد نقض می‌شود.

(ب) الگوهای سیاسی به‌عنوان «هرج و مرجهای سازمان یافته»

همزمان با کار وبر، الگوی سیاسی تصمیم‌گیری توسعه پیدا کرد که با اصول مدیریت علمی در تعارض بود. هربرت سیمون (۱۹۴۵) و بعداً سیمون و جیمز مارش (۱۹۵۸) با زیرسؤال بردن فرض عقلانیت در تصمیم‌گیری، بر فرض اصلی مدیریت علمی حمله کردند. لذا مارش، راه توسعهٔ مفهوم مؤسسات آموزشی به‌عنوان «هرج و مرج‌های سازمان یافته» که با ویژگی‌هایی از قبیل هدفهای مشکل، فناوری‌های نامعلوم و مشارکت رقیق اعضا مشخص می‌شود را رهبری کرده است. به‌عنوان جانشینی برای مفاهیم عقلانیت و کارآیی در قلب «مدیریت علمی»، الگوهای سیاسیِ سازمان آموزشی، مؤسسات آموزشی را دربر گیرندهٔ ائتلافات با مدیری معرفی کردند که عمدتاً به‌عنوان یک واسطهٔ سیاسی عمل می‌کند. شرایط موجود گرایش دارد که یا ساختاری (مربوط به کارکرد گروه یا بخش) و یا ایدئولوژیک (مورد تأکید تمایلات خاص نسبت به تغییر یا تثبیت سازمانی) باشد. به موازاتی که این مفاهیم رقابت‌کنندهٔ مدیریت، توسعه پیدا کرده‌اند، بتدریج با بخش عمومی و خصوصاً با حوزهٔ آموزش و پرورش نیز سازگار گردیده‌اند. این مسئله اغلب بدون بررسی صحیح تفاوتهای معنی‌دار بین سازمانهای خصوصی و عمومی (باور، ۱۹۷۷) و ماهیت بی‌نظیر آموزش و پرورش در میان فعالیتهای

عمومی (ویندهام، ۱۹۸۸؛ کلیس، ۱۹۸۶؛ هانوشک، ۱۹۸۶) اتفاق افتاده است.

(ج) الگوهای علمی کاربردی مبتنی بر «شهود آگاهانه»

درخلال دههٔ ۱۹۸۰، الگوی «علمی کاربردی» مدیریت آموزشی رواج پیدا کرده است (البته در مرحلهٔ عمل این کار به‌وسیلهٔ نظریه‌پردازان صورت نگرفته است). روش علمی کاربردی، دانش را به‌عنوان یک ابزار سودمند برای مدیر تلقی می‌کند. (کندی، ۱۹۸۴) این نظریه با اقتباس از سنتهای تیلور و وبر، اعلام داشت که باید اطلاعات موجود را برای تشخیص و تعریف مسائل و سپس انتخاب رفتارهای مبتنی بر روشهای پذیرفته‌شدهٔ رایج به کار گرفت.

در عمل، الگوی علمی کاربردی غالباً با آنچه که سرجیووانی (سرجیووانی و همکاران، ۱۹۸۷) به‌عنوان «عمل انعکاسی» توصیف می‌کند، ترکیب می‌شود. این الگو بیان می‌دارد که تصمیم‌گیرندگان حرفه‌ای، هنگامی که دانش جدیدی می‌آفرینند عمدتاً بر شهود آگاهانه تکیه می‌کنند و این شهود، به‌وسیلهٔ دانش نظری و درک محیط مدیریت شکل می‌گیرد. این الگو هم با نمونه‌هایی از «شواهد بدیهی» و هم با «دانش کارورز» که بعداً در این فصل مورد بحث قرار می‌گیرد، درمی‌آمیزد.

این الگو همچنین بیان می‌کند که مبنای عاقلانه‌ای برای متصل کردن اطلاعات به عمل وجود دارد و روابط مناسب، از طریق مشارکت دائمی تصمیم‌گیرنده و تجربه در این زمینه و نیز از طریق کنشهای متقابل او با کارورزان ماهر به‌وجود می‌آید. در بخش بعدی، چندین نظریه دربارهٔ این روابط، تحت بررسی قرار گرفته است.

روابط بین اطلاعات آموزشی و کیفیت آموزش و پرورش

یکی از موضوعات اساسی کتاب حاضر، این عقیده است که برنامه‌ریزان آموزشی که در سطوح مختلف یک نظام تربیتی مشغول کارند، انواع مختلف اطلاعات را به منظور هدایت تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش نیاز دارند. موضوع فوق، بلافاصله این سؤال را پیش می‌آورد که اطلاعات و کیفیت آموزش و پرورش چگونه به هم مربوط می‌شوند. مطمئناً، ما برای اثبات این مسئله که صِرف تهیه اطلاعات آموزشی بیشتر و بهتر، کیفیت آموزش و پرورش را اصلاح خواهد کرد به سختی در

فشار خواهیم بود. منتها دسترسی به اطلاعات مناسب، شرط لازم برای اصلاحات است نه شرط کافی. به منظور تشخیص و جمع‌آوری نوع اطلاعاتی که برای پیشرفت کیفی آموزش و پرورش مفید خواهد بود، ابتدا باید سؤال کرد که تحت کدام شرایط، اطلاعات آموزشی، کیفیت را اصلاح خواهند کرد.

برای بررسی تأثیر اطلاعات در کیفیت، مفید است که از یک مثال تخیلی شروع کنیم. یک تصمیم‌گیرندهٔ فرضی را در نظر بگیرید که در سطح ناحیهٔ آموزشی، در قبال هدف ارتقای پیشرفت دانش‌آموزان در ریاضیات مسئول است. او براساس شناختی که از عوامل تعیین‌کنندهٔ پیشرفت در ریاضیات دارد، دارای فهم بسیار خوبی از دروندادهای مختلفی است که می‌توانند در بهبود دانش و مهارتهای ریاضی مورد استفاده قرار گیرند. به‌عنوان اولین قدم، او اطلاعاتی را پیرامون سطح فعلی هر یک از این دروندادها، جدیدترین پژوهشها در زمینهٔ آثار افزایش هر یک از دروندادها بر پیشرفت ریاضیات و هزینهٔ نسبی هر درونداد جمع‌آوری می‌کند. این اطلاعات، که به سهولت در دسترس بوده و دقیق‌اند، او را قادر به استنباط سطح فعلی هر یک از دروندادها و همچنین مقایسهٔ اثربخشی هزینهٔ راهبردهای مختلف برای پیشرفت در یادگیری ریاضیات می‌نماید. از دیدگاه یک برنامه‌ریز آموزشی، او اکنون می‌تواند دربارهٔ کاهش دروندادهایی که دارای کمترین اثربخشی هزینه هستند و تخصیص مجدد پس‌اندازها برای دروندادهایی که دارای بیشترین اثربخشی هزینه هستند و سپس تخصیص بودجه‌های اضافی برای به‌حداکثر رساندن پیشرفت در ریاضیات تصمیم بگیرد.

در این مثال خیالی، دسترسی به اطلاعات آموزشیِ مربوط به هدف تصمیم‌گیری از طریق اصلاح محیط آموزشی دانش‌آموزان به طریقی که منطقاً بتوان انتظار داشت به افزایش پیشرفت ریاضیات منتهی گردد، بهبود کیفیت آموزشی را امکان‌پذیر نمود. با این حال، در مثال فوق، مفروضات عمده‌ای وجود داشت. اولاً، فرض شده بود که هدف (ارتقای سطح پیشرفت ریاضیات) روشن است و تصمیم‌گیرنده، دارای انگیزه‌ای برای تأکید بر این هدف می‌باشد. ثانیاً فرض شده بود که تصمیم‌گیرنده، نیازمند فهم صحیحی از چارچوب مفهومی لازم برای تفسیر و کاربرد اطلاعات مربوط به دروندادها، بروندادها و هزینه‌هاست. ثالثاً فرض شده بود که اطلاعات مناسب دربارهٔ سطوح

دروندادها و هزینه‌ها و آثار تغییر این سطوح، در دسترس می‌باشد. نهایتاً، فرض شده بود که تصمیم‌گیرنده قادر است بدون آنکه تحت فشار قرار گیرد، سطوح دروندادها را به‌وسیلهٔ عواملی همچون عوامل سیاسی تغییر دهد.

در صورتی که قرار باشد اطلاعات آموزشی نقشی محوری در بهبود کیفی آموزش و پرورش ایفا کنند، تمامی مفروضات فوق، که روابط بین اطلاعات آموزشی و کیفیت آموزش و پرورش را تحکیم می‌بخشند باید تحقق پیدا کنند. این بدان معناست که فراهم بودن خودبخودی اطلاعات، بعید است که بهبود کیفیت را تضمین کند.

در بحث ذیل، دو روش برای استفاده از اطلاعات آموزشی در بهبود کیفیت آموزش و پرورش ارائه شده است. این روشها با مجموعه‌ای از مفروضات مختلف دربارهٔ روابط بین اطلاعات و کیفیت مشخص می‌شوند. روش اول، این موضوع را بررسی می‌کند که می‌توان از طریق تهیه شاخصهای کیفیت مورد نظر برای کل یک نظام آموزشی و اجزای خاص آن، اطلاعات آموزشی را برای افزایش قدرت پاسخگویی مورد استفاده قرار داد. روش دوم، چگونگی استفاده از اطلاعات مربوط به یک نظام آموزشی را برای هدایت تصمیمات مربوط به بهبود کیفی آموزش و پرورش بررسی می‌کند.

اطلاعات آموزشی به‌عنوان «شاخصهای موقعیت»

هر جامعه‌ای دارای مقیاسها یا شاخصهایی صریح یا ضمنی دربارهٔ کیفیت آموزشی می‌باشد (مورنان، ۱۹۸۷). به‌طور کلی، این شاخصها را می‌توان به سه طبقه تقسیم کرد: دروندادهای آموزشی، بروندادهای آموزشی، و فرآیندهای آموزشی. دروندادها شامل مقیاسهای مالی، مقیاسهای کالبدی، و مقیاسهای نیروی انسانی مربوط به منابعی است که برای دانش‌آموزان در هر سطح آموزشی فراهم می‌شوند. مقیاسهای مالی عموماً در هزینه‌های آموزشی هر دانش‌آموز خلاصه می‌شوند. مقیاسهای کالبدی شامل سن، شرایط و فراگیر بودن تسهیلاتی مانند کلاسها، آزمایشگاهها، و کتابخانه‌ها و تهیه و کاربرد مواد و تجهیزات بین‌المللی می‌باشند. مقیاسهای نیروی انسانی یا منابع انسانی، شامل تعداد انواع مختلف کارکنان، که غالباً به‌عنوان نسبتهایی در رابطه با تعداد

دانش‌آموزان در هر سطح بیان می‌شود، می‌باشند. آنها همچنین شامل اطلاعات زمینه‌ای دربارهٔ این کارکنان، مانند صلاحیتهای آموزشی، تجربه و احتمالاً صلاحیتهای علمی و نگرشها می‌باشند.

بروندادهای آموزشی به نتایج فرآیند آموزشی اشاره می‌کند که در مقیاسهایی مانند سطوح دانشها، مهارتها و ارزشهای اکتسابی دانش‌آموزان و مشاغل بعدی دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل بر حسب، مثلاً، پیشرفتهای آموزشی تشخیص داده شده از طریق نسبت دانش‌آموزان شرکت کننده در آموزش فوق متوسطه منعکس می‌شوند.

فرآیندهای آموزشی، به تعامل بین دانش‌آموزان و کارکنان، برنامهٔ درسی، تقاضاها و عرضه‌های دورهٔ آموزشی و سازماندهی محیط آموزشی و نیز فعالیتهای ضمن برنامه و فعالیتهای فوق برنامه اشاره می‌کند. این تعامل، تحت تأثیر عوامل واسطه‌ای دیگری مانند میزان حمایت و تشویق والدین و اجتماع قرار خواهد گرفت.

از این لحاظ که استفاده از دروندادها و فرآیندهای مختلف، بروندادهای نظام آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار می‌دهد، می‌توان گفت که دروندادها، فرآیندها و بروندادها به یکدیگر مربوط‌اند و برای اثبات این موضوع، شواهد تجربی فراوانی وجود دارد. هرچند به وجود یک چنین روابط علیّ مهمّی اذعان داریم، اما مهم است که توجه داشته باشیم، وجود اطلاعاتی که این سه سطح را توصیف می‌کنند به معنای تضمین بهبود کیفی آموزش و پرورش نیست. این بدان معناست که فراهم بودن خود به خودی اطلاعات، غالباً شناخت نظام آموزشی را محدود به تشخیص وضع موجود می‌نماید.

می‌توان شاخصهای آموزشی و شاخصهای وضع سلامتی را از نظر ارتباطشان با کیفیت، با یکدیگر مقایسه کرد. ممکن است یک آزمایش پزشکی با اشعه X و تستهای آزمایشگاهی نشان دهد که وضع سلامتی شخص پایین‌تر از حد بهینه است و حتی امکان دارد بیماری مزمنی را هم تشخیص دهد. اما این مسئله، به خودی خود راهبرد یا سازوکاری را برای بهبود پیدا کردن ارائه نمی‌دهد. جوابگویی به تشخیص، اغلب مستلزم در اختیار داشتن منابعی است که به واسطهٔ آنها بتوان خود را معالجه کرد. حتی با داشتن منابع هم، شخص باید یک «فناوری» را انتخاب کند که معتقد باشد، او را

معالجه می‌کند. بدیهی است که این فناوری، بسته به اعتقاد شخص مبنی بر اینکه حالت تندرستی چگونه حاصل می‌شود (مثلاً از راه تغذیه و ورزش، داروهای گیاهی، اعتقاد به عالم ارواح، آمپول زدن، معالجه امراض به‌وسیلهٔ تجویز دارویی که در اشخاص سالم علایم آن مرض را بوجود می‌آورد، یا از راه طبّ غربی و تمایل آن به تجویز داروها و جراحی) تفاوت پیدا خواهد کرد. نکته‌ای که در اینجا وجود دارد این است که حتی وجود نظامی از شاخصهای مناسب برای سلامتی یا آموزش و پرورش هم تضمین‌کنندهٔ وجود راهبردی که کیفیت را بهبود ببخشد، نخواهد بود.

به همین علت، شاخصهای موقعیت آموزشی، بیشتر نظامی از اطلاعات انفعالی را ایجاد می‌کنند تا نظامی که مستقیماً به راهبردی برای بهبود کیفی آموزش و پرورش رهنمون گردد. منتها شخص ممکن است اطلاعات فراهم آمده توسط این نظام را برای توسعهٔ فرضیه‌هایی به کار برد که امکان دارد به‌خاطر سودمندی‌شان در بهبود کیفی آموزش و پرورش جستجو شوند. حتی ممکن است آزمایش این فرضیه‌ها برخی از مقیاسهای درونداد و فرآیند را برای روشن کردن نتایج، استخراج نماید. اما حتی توسعهٔ نظامی از شاخصهای موقعیت آموزشی نیز نیازمند مفروضاتی دربارهٔ روابط بین کاربرد اطلاعات و راهبردهای بهبود کیفی می‌باشد. بنابراین شاخصهای موقعیت آموزشی، بیشتر به دلیل ارزش اکتشافی‌شان مورد استفاده قرار می‌گیرند تا معانی الزامی‌شان برای بهبود کیفی.

اطلاعات آموزشی به‌عنوان «شاخصهای عمل»

استفاده از اطلاعات برای بهبود کیفی آموزش و پرورش از طریق تصمیم‌گیری بهتر، مستلزم وجود چارچوب مفهومی یا نظری صحیحی است که بین تصمیمات مبتنی بر این اطلاعات، یک نوع ارتباط منطقی به‌وجود بیاورد. این نظریه‌ها باید از مرحلهٔ توصیف به مرحلهٔ روابط تجویزی یا پیش‌بینی‌کننده‌ای که اَعمال راهبردی را هدایت می‌کنند، ارتقا یابند. این بدان معناست که باید سیاستها، فرآیندها و دروندادهای مختلف را به بروندادهایی متصل کرد که در حال تولید هستند. تنها از این طریق است که می‌توان اطلاعات را به راهبردهای صحیح برای بهبود کیفی آموزش و پرورش تبدیل نمود.

(الف) تأکید بر کارکردهای محصول آموزشی

هنگامی که اهداف یک نظام آموزشی در ارتباط با نتایج پیشرفت آموزشی مطلوب، به اندازهٔ کافی روشن هستند، معمولاً بکار بردن روش کارکرد محصول آموزشی برای برقراری روابط تجربی بین سطوح دروندادها و فرآیندهای آموزشی‌ای که با نتایج آموزشیِ بهبود یافته ارتباط دارند، امکان‌پذیر می‌باشد. اگر قیمت این دروندادها و فرآیندها معلوم بوده و دروندادها با برخی از فشارهای سیاسی یا فنی، قابل دستکاری باشند، برنامه‌ریز آموزشی می‌تواند اطلاعات مربوط به دروندادها و بروندادها را موشکافی کرده، سیاستهایی را برای بهبود کیفی پیشنهاد کند که از لحاظ امکان بررسی آثار هزینه‌ای هر یک از دروندادها و فرآیندها بر برونداد آموزشی اثربخشی داشته باشند (لوین، ۱۹۸۳).

متأسفانه، بیش از بیست و پنج سال کار روی کارکردهای محصول آموزشی، مسلماً آشکار کرده است که این روابط می‌تواند اغفال‌کننده باشد (هانوشک، ۱۹۸۶). به‌نظر می‌رسد که آنها در مطالعات و بررسی‌های مختلف و بسته به نمونهٔ مدارس، خصوصیات و اندازه‌های دروندادها و تکنیک‌های برآورد با یکدیگر تفاوت دارند (هانوشک، ۱۹۸۶؛ هینمن و لاکسلی، ۱۹۸۳). البته این بدان معنا نیست که چنین روابطی وجود ندارد، بلکه اندازه‌گیری و کاربرد آن به‌عنوان مبنایی برای راهبردی که کیفیت را به‌صورتی قابل پیش‌بینی بهبود بخشد، مشکل است.

تا اندازه‌ای به نظر می‌رسد که مسئله عبارت از این است که اندازه‌گیری بسیاری از مقیاسهای دروندادها و فرآیندها به شیوه‌ای روا و پایا بسیار مشکل می‌باشد. مثلاً مقیاس درونداد «دسترسی به تسهیلات کتابخانهٔ مدرسه» ممکن است با محاسبهٔ تعداد کتب موجود کتابخانه برای هر دانش‌آموز تدوین شود. با این وجود، این مقیاس، مسئلهٔ تعیین دقیق تعداد و نوع کتب مورد استفاده توسط دانش‌آموزان، میزان ترجیح این کتابها و امثال آن را حل نمی‌کند. در برخی از مدارسی که کتابخانه‌های بسیار بزرگی وجود دارد ممکن است به‌خاطر انتخاب بسیار ضعیف کتابها، یا وجود قوانین محدودکنندهٔ امانت‌دهی کتاب یا ضعیف بودن میزان تشویق دانش‌آموزان به استفاده از تسهیلات کتابخانه‌ای، میزان دسترسی به کتابخانه در سطح پایینی باشد. همچنین، ممکن است دامنه‌ای از متغیرهای مربوط به «رفتار معلم» بر مبنای مشاهدات به عمل آمده در خلال

چند ساعت تدریس اندازه‌گیری شود. این مشاهدات امکان دارد پایایی و یا روایی نداشته باشند، زیرا چند ساعت انتخاب شده برای اندازه‌گیری ممکن است نمایانگر الگوی کلی رفتار معلم نباشد.

به‌رغم عدم وجود یک مبنای محکم علمی، که امکان استفاده از اطلاعات آموزشی را برای استقرار راهبردهایی جهت دستکاری دروندادها و فرآیندها به منظور بهبود نتایج آموزشی فراهم نماید، چارچوب کارکرد محصول، یک چارچوب مفهومی برتر برای بنانهادن نظامهای اطلاعات آموزشی است. ضمن اینکه تجربه با این روش، رهنمودهای قابل توجهی ارائه کرده است (لاکهید و ورسپور، ۱۹۸۹)، آنها همیشه یافته‌هایی را فراهم نمی‌کنند که اطلاعات موجود را مستقیماً به راهبردهای دقیقی برای بهبود کیفیت آموزشی تبدیل نماید. منتها آنها جهت‌هایی را نشان می‌دهند که احتمالاً نسبت به جهت‌های دیگر به نتایج بهتری منتهی می‌شوند. این بدان معناست که حتی در سطوح مرکزی، استفاده از نظریات صوری و مطالعات تجربی مبتنی بر این نظریه‌ها، احتمالاً در متصل کردن اطلاعات به کیفیت، فقط قابلیت کاربرد محدودی دارد. هرچند گاهی ممکن است شواهد حاصل از این مطالعات، به منظور تنظیم رهنمودهایی برای تبدیل اطلاعات آموزشی به تصمیمات راهبردی مورد استفاده قرار گیرد، اما به‌خاطر اینکه راههای دیگری نیز برای ایجاد این روابط وجود دارد، شخص نباید خود را به این روش محدود کند.

(ب) روابط بدیهی

می‌توان از طریق روابط «بدیهی»، یک رابطه بسیار مستقیم‌تری را بین اطلاعات آموزشی و تصمیمات آموزشی، برای بهبود کیفی پی‌ریزی کرد. این روابط بین دروندادها و فرآیندهای آموزشی مختلفی برقرار است که «منطقاً» به کیفیت آموزشی مربوط می‌شوند. در دسترس بودن اطلاعات، می‌تواند از طریق استخراج این روابط، توسعه سیاسی را تقویت کند. برخی از نمونه‌های سادهٔ روابط بدیهی، ذیلاً ارائه شده است. نمونه‌های دیگر را می‌توان در نوشته‌های لاکهید و ورسپور پیدا کرد (۱۹۸۹).

منطقی است که اعتقاد داشته باشیم، کمترین مقدار مواد آموزشی از قبیل کاغذ، وسایل نوشتاری، تخته سیاه، گچ و کتب درسی برای حمایت از فرآیند یادگیری لازم

است. در بسیاری از کشورهای درحال توسعه، این مواد، خصوصاً در مناطق روستایی به مقدار کمی عرضه می‌شود. حتی کلاسهایی وجود دارد که اثری از این مواد در آنها دیده نمی‌شود. در یک چنین موقعیتی، فرآیند آموزشی به نحو قابل ملاحظه‌ای از زمینه‌های قابل قبول عقب می‌افتد. از این رو، مهم است که اطلاعاتی دربارهٔ وجود این مواد در عرصهٔ مدرسه جمع‌آوری شود. هنگامی که مواد آموزشی، به اندازه کافی در دسترس نیست، از طریق افزایش این مواد، می‌توان کیفیت را بهبود بخشید. حتّی بدون شناخت کامل آثار این مواد کلاسی بر یادگیری، استفاده از اطلاعاتی پیرامون فراهم بودن آنها برای اخذ تصمیمات مربوط به کیفیت، امری است منطقی.

مورد مشابهی را می‌توان برای جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات دربارهٔ موضوعاتی مانند وضع سلامتی دانش‌آموز، غیبت دانش‌آموز، دانش معلم دربارهٔ موضوع درسی و کارآموزی در زمینهٔ موضوعاتی که تدریس می‌شود، ارائه کرد. حتی بدون شواهد حاصل از مطالعات یا ارزشیابی‌های مربوط به کارکرد محصول آموزشی، منطقی است که اعتقاد داشته باشیم، هر یک از این موضوعات با کیفیت آموزش و پرورش ارتباط دارد، زیرا پیش‌شرطهای اساسی را برای یادگیری دانش‌آموز ارائه می‌کند. از این رو، اطلاعات مربوط به این موضوعات، می‌تواند برای تصمیم‌گیران در تشخیص وضع فعلی مدارس و تنظیم راهبردهایی برای بهبود کیفی مفید باشد.

(ج) دانش کارورز

سومین راه برای مرتبط ساختن اطلاعات با راهبردها برای بهبود کیفی آموزش و پرورش عبارت است از آگاه کردن کارورزان به طرقی که آنها را در تغییر اعمالشان کمک کرده و برانگیزد. یک مثال جالب، تهیهٔ اطلاعات مفصل راجع به امتحاناتی است که عملکرد دانش‌آموز روی سؤالات خرده‌آزمونها و سؤالات آزمون را با جنبه‌های مشابه برنامهٔ درسی، کتب درسی، راهبردهای آموزشی و صلاحیتهای معلم جور کند.

معمولاً فقط نتایج وسیع امتحانی دربارهٔ مدارس و دانش‌آموزان در اختیار مدیران و معلمان قرار می‌گیرد و این نتایج عموماً در قالب نمرات کل آزمون ارائه می‌شوند. اگر آنها به اطلاعات مفصل‌تری مجهز می‌شدند، می‌توانستند انواع ویژهٔ عملکرد دانش‌آموز را به اعمال خاص خودشان مربوط نمایند. در این رابطه، یک نظام اطلاعات آموزشی،

می‌تواند با مجهز کردن کارورزان به اطلاعاتی که آنها را قادر به تغییر اعمالشان کند، این اطلاعات را به کیفیت متصل نماید. قسمتی از دانشی که ممکن است توسط آنها برای ایجاد این روابط به کار برود به شکل نظرات توصیفی‌ای خواهد بود که برخی از دروندادها و فرآیندهای «بدیهی» را که می‌توانند بروندادها را به‌طور منطقی تعیین کنند تشریح خواهند کرد.

همچنین دانش کارورز، که عموماً در قالب واژه‌های کلی از قبیل «تجربه» توصیف می‌شود، مبنایی را برای فرد فرد معلمان جهت بررسی این موضوع که وظایف آنها در یک موقعیت بخصوص چیست فراهم می‌آورد. بدین معنا که، فراتر از موقعیت «بدیهی»، آنها ممکن است دانش ویژه‌ای داشته باشند که به ایشان در بکار بردن اطلاعات مفصل دربارهٔ شاگردانشان برای سازگاری با فرآیند آموزشی کمک کند. به‌عنوان مثال، آنها ممکن است تصمیم بگیرند که وقت بیشتری را صرف موضوعات ویژه نمایند تا بدین‌ترتیب، مواد و نمونه‌های خاصی را که قابل دستکاری ماهرانه هستند برای حمایت از یادگیری فراهم نموده و پیوندهای مستحکم‌تری را بین اولیاء و مدرسه ایجاد کنند. این پاسخها، عموماً از تجارب پیشین در موقعیت‌های مشابه و یا کسب اطلاع از دیگر کارورزان موفق در این موقعیت‌ها سرچشمه می‌گیرند. در برخی موقعیت‌ها، تغییراتی که آنها ایجاد می‌کنند ممکن است به‌عنوان پایه‌ای برای «آزمایشهای» کوچکی تلقی گردد که در آنها کارورزان سعی می‌کنند پاسخهای مختلف را در صورت اثربخش بودن مورد توجه قرار داده و در صورت موفقیت‌آمیز نبودن، تغییر دهند.

نتیجه‌گیری

این فصل با جستجویی در پیشینهٔ تاریخی نقش اطلاعات در مدیریت نظامهای آموزشی آغاز گردید. سپس این موضوع مورد بحث قرار گرفت که در دههٔ ۱۹۸۰ الگوی «علمی کاربردی» مدیریت آموزشی، به‌عنوان یکی از روشهای مسلط پذیرفته شده توسط کارورزان مطرح شده است. این الگو بسیار توسعه پیدا کرده است، از طرق برقراری روابط بین اطلاعات و کیفیت آموزش و پرورش توسط مدیریت آموزشی گرفته تا روشهایی که غالباً به‌طور کامل از ملاحظات منطقی تصمیم‌گیرنده دربارهٔ

مشارکت شخصی در این زمینه و تعامل مستمر با کارورزان ماهر اقتباس می گردند.

اتخاذ روشهایی برای برقراری روابط بین اطلاعات و کیفیت آموزش و پرورش، در این شیوه، تقاضا برای توسعهٔ نظامهای اطلاعات آموزشی گران‌تر و ابتکاری‌تر از نظامهایی که برنامه‌ریزان آموزشی در گذشته به کار برده‌اند را نیز افزایش داده است. این تقاضا باعث شده است که برنامه‌ریزان آموزشی به بازاندیشی دقیق دربارهٔ اطلاعاتی بپردازند که باید جمع‌آوری گردد و سپس در قالبهایی که بتواند توسط تصمیم‌گیرندگان مورد استفاده قرار گیرد، تنظیم شود. با این حال، تصمیمات دقیق دربارهٔ محتوای نظامهای اطلاعات آموزشی، نیاز دارد که صرفاً پس از تحلیل جامع نیازمندی‌های اطلاعاتی تصمیم‌گیرندگان اتخاذ گردد. این موضوعات به‌طور مفصّل در فصل بعدی بررسی شده است.

فصل پنجم

مشکلات طراحی و توسعهٔ نظامهای اطلاعات آموزشی

داگلاس ویندهام، هنری لوین، زولتان باثری

مقدمه

صرف‌نظر از اینکه تصمیم‌گیرنده چه رابطه‌ای بین اطلاعات و کیفیت آموزش و پرورش برقرار می‌کند، نکاتی هست که برنامه‌ریز آموزشی باید پیش از پرداختن به برنامه‌ریزی در زمینهٔ جمع‌آوری و نظام‌دهی اطلاعات به آنها توجه کند. پیش از هر چیز، وی باید بداند تصمیم‌گیرندگان چه کسانی هستند، چه «علایقی» در نظام آموزش و پرورش دارند، و این علایق را چگونه می‌توان از طریق اطلاعات تأمین کرد. وقتی که این سؤالات پاسخ داده شد، آنگاه می‌توان سؤالاتی را که برای چارچوب، مقدار و «آثار جانبی» جمع‌آوری اطلاعاتِ لازم، اختصاصی‌تر هستند مورد بررسی قرار داد.

مشکلات اساسی تصمیم‌گیرندگان و علایق آنها

به‌طورکلی در داخل اکثر نظام‌های آموزش و پرورش، چهار گروه از افراد هستند که در سطوح مختلف تصمیم‌گیری فعالیت می‌کنند: اولیاء و معلمان، مدیران مدارس، مقامات ایالتی یا استانی، و مقامات ملی. هر یک از این گروههای گسترده، دارای یک ستون در نظام آموزش و پرورش بوده و از تصمیماتی که اتخاذ می‌شود تأثیر می‌پذیرند. همچنین هر یک از این گروهها دارای مجموعهٔ علایق خاصی هستند که امکان دارد به‌وسیله نظام آموزش و پرورش برآورده شود یا نشود. به‌عنوان مثال، اولیاء نگران

عملکرد آموزشی فرزندانشان خواهند بود. معلمان و دیگر کارکنان مدرسه، نگران برنامهٔ درسی، شرایط کار، حمایت اجتماع و فرصتهای شغلی خواهند بود. مدیران مدارس نیز دارای منافع مشابه و همچنین نگران مقدار منابع و عملکرد مدرسه خواهند بود. مقامات ایالتی یا استانی و مقامات ملی، نگران کارآیی در کاربرد منابع آموزشی و توزیع منصفانه منابع در دسترس خواهند بود. نهایتاً خارج از یک نقش مستقیم در تصمیم‌گیری، همهٔ اعضای جامعه به میزان ارائهٔ فرصتهای تربیتی توسط نظام آموزش و پرورش برای کلیهٔ دانش‌آموزان و همچنین فراهم کردن برنامه‌هایی برای تربیت شهروندانی که در یک فرهنگ مشترک سهیم بوده و بتوانند در خانواده، محل کار و نقشهای اجتماعی‌شان مولد باشند، دارای منفعت مشترکی هستند.

در برخی موارد، ممکن است وجه اشتراک قابل ملاحظه‌ای در این علایق وجود داشته باشد، اما در موارد دیگر، ممکن است علایق با هم در تضاد باشند. حتی در داخل هر یک از گروههای فوق نیز ممکن است گروههای فرعی با علایق آموزشی مختلفی وجود داشته باشند. بعلاوه، جامعه به‌طورکلی ممکن است به تعدادی از گروههای فرعی ملی، منطقه‌ای و محلی تقسیم شود که هر یک علایق مختلفی دارند.

از علایق تا اطلاعات

علت اصلی تشخیص گروههای وسیع فوق این است که اختلاف در علایق، سؤالات بسیار متفاوتی را دربارهٔ موقعیت و عملکرد نظام آموزشی و در نتیجهٔ انواع مختلفی از اطلاعات مورد نیاز برای پاسخگویی به این سؤالات به‌وجود می‌آورد. تصمیمات اتخاذ شده در هر یک از سطوح تصمیم‌گیری، مستلزم اطلاعات ویژه‌ای است و لذا هدف اصلی یک نظام اطلاعات آموزشی، عبارت است از فراهم کردن اطلاعات متناسب با هر گروه به شیوه‌ای دقیق و بهنگام و به گونه‌ای که با کمترین هزینهٔ ممکن قابل استفاده باشد.

معنای روشنی که از این موقعیت استنباط می‌شود آن است که علایق مختلف به سؤالات مختلفی منتهی می‌شود که توسط گروههای مختلف مطرح می‌گردد. بدین‌معنا که برای هر حوزه می‌توانیم مجموعه‌ای از علایق و در نتیجه، مجموعه‌ای از سؤالات

را در رابطه با آموزش و پرورش تشخیص دهیم. در یک شرایط مطلوب، هرگروه در انواع اطلاعات ویژه‌ای که برای اتخاذ کارآمدترین و اثربخش‌ترین تصمیمات مربوط به این سؤالات مورد نیاز است، ذینفع خواهد بود. با این حال، امور وقتی ساده هستند مشکل‌اند. مثلاً مسئلهٔ طراحی و اجرای یک نظام اطلاعات آموزشی را در نظر بگیرید که اطلاعات مفیدی را برای گروههای ذیل فراهم می‌آورد: (الف) معلمان و اولیاء، در رابطه با جذابیت فرآیند یا تجربه آموزشی، اختیارات آموزشی دانش‌آموزان و کیفیت هرکدام و فرصتهای آینده برای دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل، (ب) مدیران مدارس، در رابطه با شرایط کار، برنامهٔ درسی و اهداف آموزشی، (ج) مقامات ایالتی یا استانی، در رابطه با منافع آموزشی و عملکرد مدارسِ ایالت یا استان و (د) مقامات ملی، در رابطه با هزینه‌های خدمات آموزشی، نام‌نویسی‌ها، عملکرد امتحانی دانش‌آموزان، صلاحیتهای معلم و تعداد کارکنان آموزشی.

در این تصویر، روشن است که ترکیبهای مختلفی ظهور خواهد کرد. از همه مهم‌تر، این است که نیازهای گروهها در یکدیگر تداخل نمی‌کند. در مورد معلمان و اولیاء، قسمت زیادی از اطلاعات، کیفی خواهد تا کمّی، با این حال، تقریباً همیشه نظامهای اطلاعات، مرکب از اطلاعات کمی و همراه با مقیاسهای عددی ساده مربوط به موقعیت هستند تا تهیهٔ اطلاعات توصیفی مفصل. دلایل این موضوع، دوجنبه دارد:

اولاً با همه حوزه‌ها به‌طور مساوی رفتار نمی‌شود. به‌طورکلی، اغلب، توسط وزارتخانه‌های آموزش و پرورش چنین فرض می‌شود که نیاز معلمان و والدین به داشتن اطلاعات، اولویت بالایی ندارد. بعلاوه، جمع‌آوری اطلاعات کیفی دربارهٔ تجارب مدرسه، هزینه می‌برد و به عهده گرفتن آن مشکل است. در مقابل، معمولاً توسط وزارتخانه‌های آموزش و پرورش چنین فرض می‌شود که نیازهای مدیران آموزشی، از بالاترین اهمیت برخوردار است. بعلاوه، اطلاعات لازم برای این مدیران را معمولاً می‌توان به شکل عددی بیان کرد که دقت بالایی دارد و هزینهٔ بدست آوردن و انتشار آن‌هم نسبتاً پایین است.

ثانیاً آنچه که در وهلهٔ اول برای یک حوزه جمع‌آوری می‌شود، لزوماً برای

حوزه‌های دیگر ارزشمند نیست. بنابراین اعتقاد به یک نظام جامع اطلاعات که تمام نیازها را برآورد کند، احتمالاً گمراه‌کننده خواهد بود. ضمن اینکه ممکن است اطلاعاتی، مشترکاً مورد نیاز تمام گروهها باشد، با این حال، قسمت زیادی از آن اینچنین نخواهد بود. نهایتاً باید در ارتباط با این مسئله که کدام گروه از نظام اطلاعات سودمند خواهد بود، گزینشهایی صورت گیرد. لذا به جای اینکه گفته شود یک نظام می‌تواند برای تمام نیازها مفید باشد، بهتر است در مرحلهٔ طراحی یک نظام اطلاعات آموزشی، دربارهٔ این موضوع تصور روشنی به وجود آید.

یک روشِ ممکن، عبارت است از تأکید زیاد بر داده‌های مبتنی بر زمینه‌یابی نمونه‌ایِ دقیقاً طراحی شده برای تصمیم‌گیری در سطوح ملی و ایالتی و رها کردن روش «سرشماری کامل» در سطوح پایین‌تر تصمیم‌گیری که در این زمینه، اطلاعاتی دربارهٔ تک‌تک مدارس و دانش‌آموزان مورد نیاز است. در بسیاری از موارد، یک نمونهٔ احتمالاتی متناسب با اندازه‌گیری و جمع‌آوری اطلاعات متحدالشکل اطلاعات ملی و ایالتی برتری را نسبت به گزارشهای متراکم سادهٔ تهیه شده توسط تک‌تک مدارس فراهم می‌آورد.

چارچوب اطلاعات

یک بخش مهم از تبدیل علایق به اطلاعات این است که چارچوب اطلاعات باید با نیازهای تصمیم‌گیرنده متناسب باشد. به‌طورکلی، مفهوم یک «نظام اطلاعات» به‌طور نسبتاً ثابتی به اطلاعات عددی‌ای اشاره می‌کند که به شکل آرشیوهای چاپی و یا الکترونیکی و همچنین به صورت گزارشهایی است که در دسترس مدیران سطح بالای یک نظام آموزشی می‌باشد. این اطلاعات به شکل گسترده‌ای که برای طیف وسیعی از حوزه‌ها، معنی‌دار تلقی شود در دسترس نیست و طبیعتاً شامل انواع اطلاعاتی که صرفاً بتوانند در قالب مواد چاپی توصیفی، نوارهای صوتی و ویدئوها ارائه شود نیز نخواهد بود. این محدودیت در بسته‌بندی و ارائه نتایج اطلاعات، نیازمندی‌هایی را در بسیاری از حوزه‌ها به وجود می‌آورد که نادیده گرفته می‌شوند.

برای رفع مشکلاتی که در نتیجهٔ استفاده از چارچوبهای نامناسب برای

اطلاعات آموزشی به‌وجود می‌آیند، باید نکات ذیل در طراحی نظامهای اطلاعات مورد توجه قرار گیرد. اولاً باید تصمیم‌گیرانِ موردنظر و علایق آنها در نظام آموزش و پرورش تشخیص داده شوند. ثانیاً باید انواع اطلاعات مناسب را تشخیص داد، به‌طوری که تصمیم‌گیرندگان بتوانند تصمیمات آگاهانه‌ای اتخاذ کنند. ثالثاً باید چارچوب اطلاعاتیِ معنی‌دار و قابل قبولی برای گروههای تصمیم‌گیرنده، تشخیص داده شود. رابعاً یک نظام مناسب اندازه‌گیری، جمع‌آوری، تلفیق و توزیع اطلاعات باید به وجود آید. نهایتاً این نظام باید به گونه‌ای اجرا شود که اطلاعات را به شیوه‌ای بهنگام و صحیح تحویل دهد.

هدف از طراحی ابعاد نظامهای ایده‌آل اطلاعات آموزشی فوق، بیان این واقعیت بود که حتی بهترین نظامهای آموزشی هم از نظامهای آرمانی منحرف می‌شوند. بهترین نظامهای اطلاعات آموزشی موجود، طیف وسیعی از اطلاعات کمّی را در قالبهای الکترونیکی و چاپی فراهم می‌کنند. این اطلاعات در ارتباط با ویژگی‌های نظام آموزشی، مانند نام‌نویسی‌ها، کارگزینی، هزینه‌ها و بروندادهای آموزشی جامعیت دارند. اطلاعاتی که توسط آنها فراهم می‌شود، از این لحاظ که با آنچه ادعای اندازه‌گیری آن را دارند، موافق است، منطقاً بهنگام و دقیق است. اما این نظامها عمدتاً نیازهای مدیران استانی، ایالتی و ملی را برآورده می‌کنند تا نیازهای مدیران مدارس، معلمان، اولیاء یا اجتماع. تصادفاً برخی از اطلاعات ممکن است مورد استفاده دیگر حوزه‌ها قرار گیرد، اما این معمولاً مبیّن یک نتیجهٔ فرعی مساعد اما تصادفی است تا یک قصد و نیّت.

به هر حال، اگر قرار باشد که یک نظام اطلاعات آموزشی فقط برای برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح استانی، ایالتی و ملی مورد استفاده قرار گیرد، نباید ادعا شود که این نظام، برای خدمت به اولیاء، معلمان، مدیران مدارس نیز طراحی می‌گردد، مگر اینکه آنها در سطوح منطقه‌ای و ملی سازماندهی شوند. بدین‌معنا که بعید است یک چنین نظام اطلاعاتی برای تک‌تک اولیاء، معلمان، مدیران مدارس و اعضای اجتماع مفید واقع شود، مگر از طریق حضور جمعی آنها در اتحادیه‌ها و سازمانهای منطقه‌ای یا ملی. با این حال، شایان ذکر است که حتی این سازمانها نیز امکان دارد نسبت به اختلافات گسترده

در نیازهای اطلاعاتی جمعیت‌های فرعی‌شان، بی تفاوت باشند.

مقدار اطلاعات

در طرح‌ریزی نظامهای اطلاعات آموزشی، باید پرسید که چقدر اطلاعات باید جمع‌آوری و منتشر شود. بدیهی است که حداقل میزان اطلاعاتی که باید جمع‌آوری شود، بایستی به اندازه‌ای باشد که نیازهای سطوح مختلف تصمیم‌گیری را پاسخگو باشد. میان کسانی که نیازمندی‌های اطلاعاتی را شرح می‌دهند، این گرایش وجود دارد که نیازهای خودشان را مفصلاً توصیف کنند، به نحوی که به جای توجه به حداقل نیازهای اطلاعاتی، حداکثر این نیازها مورد توجه قرار می‌گیرد. این گرایش معمولاً به این علت بروز می‌کند که بوروکرات‌ها اغلب به واسطهٔ فشار برای جمع‌آوری اطلاعاتی که ممکن است مورد استفاده قرار گیرد، گمراه می‌شوند تا اطلاعاتی که مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

این راهبرد به دلایلی مناسب نیست. دلیل اول از مخارج اطلاعات سرچشمه می‌گیرد. هزینهٔ ثابت بالای پی‌ریزی یک نظام اطلاعات، بدین‌معناست که هزینهٔ نهایی یک مقدار اطلاعات اضافی، نسبتاً کم است. درواقع هزینهٔ متوسط برای هر فقرهٔ اطلاعات، تا نقطه معینی تنزل خواهد کرد. اما باید به‌خاطر بسپاریم که اولین اطلاعاتی که توصیف می‌شود، نوعاً برای اندازه‌گیری و جمع‌آوری، آسان‌ترین است. همچنان‌که جنبه‌های مفصل‌تر و ظریف‌تری در نظر گرفته می‌شود، توصیف و اندازه‌گیری آنها نیز مشکل‌تر می‌شود. لذا این تصور طبیعی به وجود می‌آید که اطلاعات اضافی با افزایشی در هزینهٔ نهایی همراه است. بعلاوه، با جمع‌آوری اطلاعات بیشتر، طرح اطلاعات نیز پیچیده‌تر می‌گردد و امکان اختلال و خطا در جمع‌آوری و کاربرد اطلاعات نیز افزایش می‌یابد. از نظر هزینه، مقدار اطلاعاتی که جمع‌آوری می‌شود، باید آنقدر زیاد باشد که هزینه‌های ثابت نظام اطلاعات، روی هر فقره پخش گردیده و هزینه هر فقره به حداقل آن کاهش یابد؛ اما از طرف دیگر آنقدر زیاد نباشد که هزینه‌های نهایی اقلام اضافی به حد افراط افزایش یافته و نظام اطلاعات، بدقواره و متمایل به خطا گردد.

در صورت امکان، ارزش اضافی هر فقره از اطلاعاتی که باید جمع‌آوری

شود، بایستی هزینه‌اش را توجیه نماید. میشل اسکریون (۱۹۸۰؛ ۱۹۸۳) این دیدگاه را در ارزشیابی آموزشی تحت عنوان ارزشیابی هزینه ـ آزاد مطرح کرده است. بدین‌معنا که سرمایه‌گذاری لازم برای بدست آوردن اطلاعات آموزشی‌ای که بتوان برای تصمیمات به‌کار برد، حداقل باید با مزایای اتخاذ تصمیمات بهتر جبران شود. ضمن اینکه عملی‌کردن این اصل مشکل است، زیرا نظام اطلاعات باید پیش از آنکه بتوان فایده‌ای را از آن تحصیل کرده و اندازه گرفت، طراحی و اجرا شود، در عین حال مهم است که آن را به‌خاطر بسپاریم. نکتهٔ واقعاً حساسی که در این زمینه باید بدان توجه شود آن است که اقلام اضافی اطلاعات غالباً به‌وسیلهٔ کاهش فایدهٔ نهایی توصیف می‌گردد. به‌عنوان مثال، کرونباخ و گلستر (۱۹۶۵) اظهار کرده‌اند که گاهی اقلام اضافی آزمودن اطلاعات با کاهش فایدهٔ نهایی مشخص می‌شود. اگرچه سازندگان آزمونها علاقه دارند که مواد آزمون را افزایش دهند، چرا که معتقدند پایایی آزمون، مطابق طول آن افزایش می‌یابد، اما این قبیل افزایشها با هر مادهٔ اضافی، کوچکتر و کوچکتر می‌شود تا هنگامی که ناچیز و بی‌اهمیّت گردد.

«آثار جانبی» جمع‌آوری اطلاعات

یکی از آثار مهم یک نظام اطلاعات آموزشی آن است که نظام مزبور ممکن است کانون تصمیم‌گیری را به گونه‌ای تعریف کند که پیش‌بینی نشده است. به‌عنوان مثال، اگر یک نظام اطلاعات، نرخهای مشارکت دانش‌آموز و نام‌نویسی‌ها را مورد تأکید قرار دهد، نظامهای گزارش‌دهی محلی ممکن است تمایل داشته باشند که با محاسبهٔ غیرمشارکت‌کننده‌ها به‌عنوان مشارکت‌کننده و امثال آن، این پدیده‌ها را اغراق‌آمیز جلوه دهند. این موضوع، بخصوص هنگامی حقیقت دارد که جنبهٔ محاسباتی داشته و انگیزه‌های دیگری نیز با این گزارشها همراه باشد.

نمونه‌ای که در کشورهای صنعتی برجستگی دارد، تمایل به «تدریس در جهت آزمون» است که برای به حداکثر رساندن نمرات امتحانی صورت می‌گیرد. حتی هنگامی که سؤالات دقیق امتحانی به‌وسیله معلمان شناخته شده نیست، این قالب عموماً استاندارد شده است. بنابراین، برای مدارس غیرعادی نیست که دانش‌آموزان را

قادر به پاسخگویی به سؤالاتی کنند که در قالب آزمون تنظیم می‌شوند تا در زمینه‌های طبیعی‌تر. ممکن است به دانش‌آموزان فهرست لغات و تعاریف آنها داده شود تا به‌خاطر بسپارند، اما آنها این واقعیت را فراموش کنند که معنای زبان از زمینهٔ آن نشأت می‌گیرد. بنابراین، به جای اینکه یادگیری برای نشان دادن چگونگی استنباط معنا از زمینه طرح‌ریزی شود، مصنوعی خواهد بود و برای خوب عمل کردن در امتحانات طراحی می‌شود.

در موارد افراطی‌تر، مدارس، دانش‌آموزان را ملزم به حفظ مسائلی می‌کنند که در امتحانات قبلی مطرح شده است. در این جریان، مدارس یک مجموعهٔ مکانیکی از تکنیک‌ها را برای به حداکثر رساندن نمرات امتحانی توسعه می‌دهند تا متمرکز کردن برنامه‌ها و تکنیک‌های آموزشی‌شان بر انواع تجارب یادگیری معنی‌دارتری که قرار است امتحانات، آنها را منعکس کنند. این قبیل شکلهای غیرطبیعی را می‌توان به نتایج خلاقانه‌ای تبدیل کرد که کیفیت آموزش و پرورش را با طرح‌ریزی مجدّد امتحانات در قالبهایی که بیشتر، یادگیری معنادارِ مهارتهای سطح بالا را منعکس کند تا حفظ طوطی‌وار مطالب، بهبود بخشد. این روش، در صورتی تحقق خواهد یافت که سؤالات امتحانی، سال به سال به نحو قابل ملاحظه‌ای تغییر کنند، به‌طوری که معلمان به جای استفاده از سؤالات برای طراحی برنامهٔ درسی، مهارتهای سطح بالا را تدریس کنند که برای درک سؤالات لازم‌اند.

توسعهٔ نظامهای اطلاعات آموزشی

اولین گامهای لازم

(الف) نیازهای اطلاعاتی

وظیفهٔ حساسی که در طراحی نظامهای اطلاعات آموزشیِ اثربخش وجود دارد، تعریف نیازهای اطلاعاتی است. این کار را می‌توان به سه طریق انجام داد: اولاً، می‌توان اطلاعات را جمع‌آوری کرد، زیرا «اطلاعات همیشه جمع‌آوری شده است» و یا جمع‌آوری آن نسبتاً آسان است (تأکید سنتی بر داده‌های نام‌نویسی در مقابل داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی، در این شیوه قابل توضیح است). ثانیاً، می‌توان

«نیاز محسوس» تصمیم‌گیران اصلی را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. در این تحلیل از آنها خواسته می‌شود تا انواع اطلاعات مربوط به کیفیت آموزش و پرورش را که مورد نیاز آنهاست، جداسازی و اولویتها را میان انواع اطلاعات تعیین کنند. ثالثاً، می‌توان مجموعه‌ای از معیارهای مبتنی بر نظریه و تجربه را برای نظام اطلاعات آموزشی وضع کرد. این معیارها با آنچه نظریه‌پرداز مدیریت احساس می‌کند مورد نیاز است، ارتباط بیشتری دارند تا آنچه استفاده‌کنندگان موجود یا بالقوه درخواست می‌کنند. این روش اخیر، غالباً بسیار مهم است، زیرا بسیاری از تصمیم‌گیرندگان در تمام سطوح نظامهای آموزشی، در رابطه با مقیاسهای کیفی آموزش و پرورش برای جداسازی پیشرفتهٔ نیازهایشان، از تجربه کافی برخوردار نیستند. استفاده از داده‌های شنیداری در طول زمان، منجر به تصحیح بیشتر تعریف نظام اطلاعات برای تأمین نیازهای استفاده‌کنندگان خواهد گردید. نتیجهٔ نهایی، باید مزایای حاصل از مداومت و هزینهٔ پایین را با نیازهای فکری استفاده‌کنندگان از اصلاحات به گونه‌ای ترکیب کند که سودمندی تدارکات آموزشی را برای بهبود کیفی به حداکثر برساند.

(ب) نیازهای آموزشی

باید این حقیقت را پذیرفت که در درون سازمانهای پیچیده‌ای مانند نظامهای آموزشی، برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان آموزشی‌ای پیدا می‌شوند که فاقد کارآموزی لازم برای انجام کارشان هستند. سازمانهای آموزشی بوروکراتیک چه در کشورهای توسعه‌یافته و چه در کشورهای در حال توسعه، با تعداد زیادی از مدیران سطوح میانی مشخص می‌شوند که نه از آموزش رسمی و نه از آموزش ضمن خدمت در رابطه با مسئولیتهایشان برخوردارند. در چنین شرایطی، لازم است که ابزاری برای تشخیص نیازهای اطلاعاتی یک نظام اطلاعات که صرفاً به نیازهای بیان شدهٔ استفاده‌کنندگان وابسته نیست، به وجود آید.

کارآموزی عرضه‌کنندگان و استفاده‌کنندگان از داده‌ها و اطلاعات، دارای چالشی بوده است که علاقه‌مندان به اثربخشی سازمانی یا اثربخشی نظام با آن مواجه گردیده‌اند، اما مسائل خاصی را در بخشهای آموزش و منابع انسانی به‌خاطر تعداد زیاد کارکنان اداری یا مدیریتی، پیچیدگی تصمیماتی که با آن مواجه‌اند، نامناسب یا نامربوط بودن

مکرر آموزشهای قبلی‌شان، به وجود آورده است. مسئلهٔ بعدی این است که آیا مدیران، همان معلمان قبلی آموزش ندیده‌اند یا مدیران حرفه‌ایِ فاقد تجارب اداریِ کلاسی یا مدرسه‌ای.

به‌طورکلی، چهار طبقه‌بندی اصلی از کارآموزی وجود دارد که برنامه‌ریزان آموزشی برای تفکیک نیازهای اطلاعاتی و استفاده از اطلاعات برای اهداف تصمیم‌گیری به آنها نیازمندند: (۱) کارآموزی در رابطه با مهارتهای ویژهٔ مدیریت، (۲) کارآموزی در زمینهٔ چارچوب مفهومیِ تحلیل هزینه و اثربخشی آموزش و پرورش، (۳) کارآموزی در زمینهٔ استدلال منطقی و مبتنی بر داده‌ها و (۴) کارآموزی در زمینهٔ کاربرد این مهارتها، مفاهیم و منطق در رابطه با نیازمندی‌های شغلی‌شان.

(ج) تعیین نشانه‌ها

همراه با کارآموزی مناسب برای برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان آموزشی، نظامهای تربیتی‌ای که برای بهبود کیفی آموزش و پرورش به وجود آمده‌اند، نیاز دارند که نشانه‌های مناسبی را برای «کیفیت» تعیین کرده و سپس نظامهای مناسب نظارت را برای ارزیابی عملکرد برنامه‌ها و طرحهای مختلف آموزشیِ اجرا شده توسط نظام آموزشی پی‌ریزی نمایند.

به‌خاطر مخالفت بوروکراتیک با ارائهٔ برنامه‌ها و فعالیتها برای بازنگری و ارزشیابی، اصلاحات کیفی کلان آموزشی را عموماً می‌توان از طریق متعهد کردن مقامات ارشد یک نظام آموزشی به تأکید بر ملاحظات کیفی به جریان انداخت. این مقامات اغلب احتیاج دارند که نگرشهای کارکنانشان را از مرحلهٔ تلقی ارزشیابی کیفیت به‌عنوان یک جریان قانونی طراحی شده برای تشخیص اشتباهات گذشته و معرفی مقصران، به‌مرحلهٔ پذیرش آن به‌عنوان یک رویهٔ استاندارد برای تشخیص وسایل اصلاح عملیات و در نظر گرفتن پاداش برای کارهایی که به اصلاح عملیات منتهی می‌شوند، مجدداً هدایت کنند. تحقق این تغییر در نگرش، مستلزم آن است که اصلاح‌کنندگان برسنتهای بوروکراتیک و روان‌شناسی انسانی طبیعی فایق آیند، به‌طوری که روش عملیات برای نظام آموزش و پرورش، یک مسئولیت جمعی برای اصلاح آینده باشد تا سرزنش فرد به‌خاطر اشتباهات گذشته.

سطوح تکامل نظامهای اطلاعات آموزشی

یک نظام کلان اطلاعات آموزشیِ متناسب با برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش باید حول محور هفت طبقه از داده‌ها سازماندهی شود:

- ویژگی‌های دانش‌آموز
- ویژگی‌های معلم و مدیر
- برنامهٔ درسی، مواد آموزشی و عملکرد آموزشی
- تسهیلات و تجهیزات
- داده‌های مربوط به موفقیت و پیشرفت
- نتایج آموزش و کارآموزی
- هزینه‌ها

یکی از اجزای جدایی‌ناپذیر جریان سیاست کلان آموزشی، باید بازنگری و اصلاحِ دوره‌ایِ داده‌های جمع‌آوری شدهٔ مربوط به این طبقات باشد. همچنانکه نظام اطلاعات و استفاده‌کنندگان آن، از لحاظ توانایی‌شان در فرمول‌بندی سؤالات معنادار مربوط به کیفیت آموزش و پرورش پیشرفت می‌کنند، می‌توان آمارهای پیچیده‌تری را به کار برد. پیشرفت واقعی یک نظام اطلاعات بستگی به این دارد که از کجا شروع می‌کند (برحسب کیفیت اطلاعات و توانایی‌های تصمیم‌گیرنده)، چه منابعی در دسترس آن است و تصمیم‌گیرندگان برای ملاحظات کیفی چقدر اهمیت قائل می‌شوند. ضمن اینکه تفاوت اساسی بین عقاید مختلف وجود خواهد داشت، جداول ۳/۱ تا ۳/۳ از ویندهام (۱۹۸۸) سه سطح تکامل را که یک نظام اطلاعات آموزشی ممکن است از آنها تبعیت کند ارائه می‌نماید.

مراحلی که توسط این جداول توصیف شده، در جزئیاتشان ثابت نیستند و در اجرا نیز لزوماً از یکدیگر مجزا نخواهند بود. میزان جزئیات، به چگونگی پیشرفت نظام موجود بستگی دارد. در پیشرفت از سطح اول به سوم، پوشش، صحت، و قابلیت تفسیر داده‌ها افزایش خواهد یافت. با مقایسه و مقابلهٔ طبقات داده‌ها، توانایی تلفیق و ترکیب آنها افزایش یافته و در نتیجه، قابلیت تفسیر داده‌ها نیز تا حدی پیشرفت خواهد کرد. به‌عنوان مثال، می‌توان نسبت‌های جنسی و مقیاسهای محصول آموزشی را با ویژگی‌های

معلم در زمان و مکان خاصی ترکیب کرد. بدین ترتیب اطلاعاتی فراهم می‌شود که برای هدایت این بحث که آیا وجود تعداد بیشتری معلم زن، گرایش دارد که با تمایل به توجه، یادداری و پیشرفت تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان دختر (در قالب یک رابطهٔ تصادفی یا یک رابطهٔ علّی) همراه باشد یا خیر، مناسب خواهد بود.

نرخ افزایش در جزئیات و پوشش داده‌ها در سطوح سه‌گانه فوق، میان طبقات داده‌ها تفاوت پیدا خواهد کرد. در اکثر کشورها، داده‌های مربوط به دانش‌آموز، معلم

جدول ۳/۱: اولین سطح تکامل نشانه‌ها برای یک نظام اطلاعات آموزشی

سطح اصلی	سطح فرعی
اطلاعات مربوط به دانش‌آموز	ـ ثبت‌نام به‌وسیلهٔ مدرسه ـ نسبت‌های جنسی ـ نسبت‌های ترقی (فقط کلی)
اطلاعات مربوط به مدیر و معلم	ـ توزیع برحسب صلاحیتها ـ توزیع برحسب موقعیت ـ نسبتهای دانش‌آموز ـ معلم
برنامهٔ درسی یا مواد آموزشی	ـ در دسترس بودن کتاب درسی ـ توزیع منطقه‌ای و توزیع به اندازهٔ مکان
تسهیلات یا تجهیزات	ـ تعداد مدارس «تکمیل شده» ـ دانش‌آموزان هر مدرسه ـ دانش‌آموزان هر کلاس
پیشرفت یا موفقیت	ـ نرخهای گذر امتحانات ملی ـ نرخهای ارتقا
محصولات	ـ اطلاعاتی وجود ندارد
هزینه‌ها	ـ حقوق معلم برحسب صلاحیتها ـ اطلاعات کلی مربوط به بودجه ـ هزینهٔ هر دانش‌آموز برحسب سطح آموزش و پرورش

جدول ۳/۲: دومین سطح تکامل نشانه‌ها برای یک نظام اطلاعات آموزشی

سطح اصلی	سطح فرعی
(همهٔ اطلاعات سطح اول به اضافهٔ اطلاعات ذیل)	
اطلاعات مربوط به دانش‌آموز	ـ اطلاعات جنسی جدول‌بندی شده با اندازهٔ مکان و منطقه ـ توزیعهای نژادی ـ جزئیات برحسب سطح و نوع برنامه ـ نرخهای جداگانه تکرار و فرسودگی ـ توزیعهای سنی
اطلاعات مربوط به مدیر و معلم	ـ توزیع صلاحیتها، شامل تخصص‌ها
برنامهٔ درسی یا مواد آموزشی	ـ شناخت برنامهٔ درسی توسط مدیران و معلمان ـ ارزشیابی‌های استفاده‌کنندگان از برنامهٔ درسی و مواد آموزشی ـ ارزشیابی فناوری‌های آموزشی جایگزین
تسهیلات یا تجهیزات	ـ سودمندی تجهیزات ـ تحلیل نیازها ـ طرحهای نگهداری و جایگزینی
پیشرفت یا موفقیت	ـ عوامل تعیین‌کنندهٔ بروندادهای آموزشی ـ عوامل تعیین‌کنندهٔ نابرابری‌ها ـ تحلیل مدارس بسیار موفق و کم‌موفق
محصولات	ـ برآوردهای ارزش خالص فعلی فواید مادام‌العمر درآمد برحسب سطح و نوع آموزش و پرورش ـ مطالعات نگرشها و رفتارهای شخص فارغ‌التحصیل ـ نرخهای جستجوی شغل برحسب سطح و نوع فارغ‌التحصیلی
هزینه‌ها	ـ تحلیل‌های مفصل هزینه برنامه‌های اصلی و فناوری‌های جایگزین ـ تصاویر هزینه برحسب سطح و نوع آموزش و پرورش

جدول ۳/۳: سومین سطح تکامل نشانه‌ها برای یک نظام اطلاعات آموزشی

سطح اصلی	سطح فرعی
(همهٔ اطلاعات سطح اول و دوم به اضافهٔ اطلاعات ذیل)	
اطلاعات مربوط به دانش‌آموز	ـ تخصص‌یابی در موضوع یا دوره ـ مقیاسهای نگرشی و رفتاری ـ مصرف زمانی
اطلاعات مربوط به مدیر و دانش‌آموز	ـ مصرف زمانی ـ نیازهای آموزشی ـ تعامل با اجتماع ـ رضایت شغلی
برنامهٔ درسی یا مواد آموزشی	ـ شناخت برنامهٔ‌درسی توسط مدیران و معلمان ـ ارزشیابی‌های استفاده‌کنندگان از برنامهٔ درسی و مواد آموزشی ـ ارزشیابی فناوری‌های آموزشی جایگزین
تسهیلات یا تجهیزات	ـ سودمندی تجهیزات ـ تحلیل نیازها ـ طرحهای نگهداری و جایگزینی
پیشرفت یا موفقیت	ـ عوامل تعیین‌کنندهٔ بروندادهای آموزشی ـ عوامل تعیین‌کنندهٔ نابرابری‌ها ـ تحلیل مدارس بسیار موفق و کم موفق
محصولات	ـ برآوردهای ارزش خالص فعلی فواید مادام‌العمر درآمد برحسب سطح و نوع آموزش و پرورش ـ مطالعات نگرشها و رفتارهای شخص فارغ‌التحصیل ـ نرخهای جستجوی شغل برحسب سطح و نوع فارغ‌التحصیلی
هزینه‌ها	ـ تحلیل‌های مفصل هزینهٔ برنامه‌های اصلی و فناوری‌های جایگزین ـ تصاویر هزینه برحسب سطح و نوع آموزش و پرورش

و مدیر مورد تأکید قرار خواهد گرفت، حال آنکه در دیگر کشورها ممکن است بر هزینه‌ها یا سودمندی تسهیلات و تجهیزات تأکید شود. ضمن اینکه تفاوت نرخهای تغییر در گروههای داده‌ها اجتناب‌ناپذیر است، با این حال ممکن است مورد علاقهٔ مدیریت باشد. به‌عنوان مثال، اگر جزئیات هزینه، از اطلاعات مربوط به کیفیت درونداد یا اطلاعات مربوط به اثربخشی برونداد و محصول، تجاوز کند، این شرایط می‌تواند به سوء‌تفسیرهای جدی از کارآیی منتهی گردد. هدف از ساختار نشانه، باید تأکید بر پیشرفت متعادل در سرتاسر طبقات هفتگانه باشد، به‌طوری که قابلیت مقایسهٔ دقیق و پوشش و صحت، منتهی به پیشرفت در تفسیرپذیری داده‌ها برای مقاصد سیاسی کل عملیات گردد.

همچنین می‌توان انتظار داشت که جزئیات داده‌ها، برحسب سطح و نوع آموزش یا کارآموزی تفاوت داشته باشند. به‌خاطر افزایش میزان مخارج عملیات، می‌توان انتظار داشت که در آموزش عالی و در بخشهای فرعی آموزش حرفه‌ای، امکان دسترسی بیشتر به جزئیات هزینه فراهم گردد. به علت اهمیت سیاسی و اجتماعی علاقه به فرصتهای اساسی آموزشی، ممکن است مقیاسهای جنسی، قومی، انزوا و برابری منطقه‌ای در دسترسی و نگهداری به‌طور مفصل‌تری در سطوح پیش‌دبستانی و دبستانی جمع‌آوری گردد. با این حال، حتی این الگوهای اطلاعات مفصل نیز برحسب سطح و نوع آموزش در کشورها و زمانهای مختلف فرق خواهد کرد.

متأسفانه، کارشناسان نظام اطلاعات آموزشی در تأمین نیازهای تصمیم‌گیران سطوح آموزشی خُرد، تجربه اندکی داشته‌اند. یکی از سطوح عمدهٔ پژوهشی موردنیاز (به موازات کار کلان آموزشی جاری یونسکو، سازمان همکاری و توسعهٔ اقتصادی، و کشورهای پیشرفته‌ای مانند فرانسه و ایالات متحده) عبارت است از تشخیص ماهیت اطلاعات موردنیاز دانش‌آموزان، خانواده‌ها، اجتماعات، معلمان و مدیران مدارس در تصمیم‌گیری‌شان دربارهٔ کیفیت آموزشی. یکی از ابعاد مهم این پژوهش، نیاز به ایجاد توافق بین مبنای اطلاعات برای تصمیم‌گیری آموزشی خرد و کلان می‌باشد. این کار تا آنجا امکان‌پذیر خواهد بود که ظرفیت انسانی و مالی، اجازهٔ استفاده از فناوری‌های جدید پخش اطلاعات را بدهد و تصمیم‌گیری آموزشی کلان، بیشتر با واقعیت‌های

متنوع آموزشی، مرتبط گردد تا با شکلهای معمولی یا هنجاری پدیده‌های آموزشی.

به‌طور خلاصه، ترکیب داده‌ها در یک نظام اطلاعات آموزشیِ مبتنی بر کیفیت، باید با سودمندی منابع و تعامل آنها، اثربخشی در تحقق بخشیدن به بروندادهای یادگیری (شامل هدفهای غیرشناختی) و کارآیی ارتباط داشته باشد. در این مورد آخر باید تأکید ویژه‌ای بر اطلاعات مفصل مربوط به هزینه در مقابل اطلاعات کلی مربوط به هزینه صورت گیرد. هزینه‌های آموزشی، چه در مؤسسات عمومی و چه در مؤسسات خصوصی، اغلب از هزینه عمومیِ «رسمیِ» اختصاص یافته به آموزش و پرورش بسیار تجاوز می‌کنند. هزینه‌ها (ارزش کلیه منابع سهیم در یک فعالیت، صرف‌نظر از منشأ آنها) توسعه نیافته‌ترین قسمت اکثر نظامهای اطلاعات آموزشی هستند. هزینه‌های واحد (که طبیعتاً به‌عنوان هزینه‌های هر دانش‌آموز تعریف می‌شوند) یک قسمت اساسی از هرگونه ارزشیابی از کارآیی نسبی یک فعالیت آموزشی هستند. همچنین، جذب کمک‌های خصوصی و اجتماعی به آموزش و پرورش، نیز یک امر ضروری است، زیرا این‌گونه کمک‌ها، یکی از عوامل اساسی تعیین‌کنندهٔ کیفیت و احتمالاً از آن مهم‌تر، تعیین‌کنندهٔ تفاوتهای کیفی در داخل و میان مدارس و نظامهای آموزشی است.

برای آنکه اطلاعات مربوط به هزینهٔ آموزشی ارزش تصمیم‌گیری داشته باشد، باید در سطح کلان به‌وسیلهٔ چرخهٔ آموزشی، نوع برنامه و برای گروههای خاصی از ارباب رجوع و در سطوح خرد برای شقوق آموزشی ویژه‌ای که در دسترس افراد و اجتماعات هستند، به صورت مفصل بیان گردد. کار تسانگ (۱۹۸۸) شکاف بین میزان تحریف اطلاعات در اکثر کشورها و ارزش بالقوهٔ برآوردهای مناسب‌تر هزینه در تصمیم‌گیری آموزشی را روشن می‌کند. هزینه نیز مانند برابری باید در هرگونه بحثی پیرامون کیفیت آموزش و پرورش، مورد توجه دقیق قرار گیرد (ویندهام، ۱۹۹۰).

مخارج نظامهای اطلاعات آموزشی

بخش مهمی از مسائل مربوط به سرمایه‌گذاری، ناشی از وجود محدودیتهای فنی و امکاناتی در زمینهٔ پی‌ریزی نظامهای اطلاعات آموزشی در کشورهای در حال توسعه است. محدودیتهای فنی، یعنی کمبود کارکنان آموزش دیده و نقایص زیربنایی برای

استقرار و تداوم نظام اطلاعات آموزشی به صورتی مفید و قابل استفاده. مفهوم این سخن آن نیست که تأسیس چنین نظامی برای یک کشور در حال توسعه غیرممکن است، بلکه بدین‌معناست که چنین کاری مشکل بوده و احتمالاً مستلزم کمک متخصصان خارجی در مراحل اولیه می‌باشد.

محدودیتهای امکاناتی در بسیاری از کشورهای درحال توسعه در اوایل دهه ۱۹۹۰ به حدی شدید خواهد بود که هزینه را محدود به ادامهٔ آنچه که فعلاً وجود دارد خواهد کرد. برای بسیاری از این کشورها، هر ابتکار تازه‌ای، از قبیل تأسیس یک نظام اطلاعات کاملاً دقیق و تفکیک شده، باید با دلایلی از این قبیل حمایت شود که فواید و بازده‌هایی که می‌توان به اطلاعات نسبت داد به اندازه‌ای است که هزینه‌ها را توجیه می‌کند. بدیهی است که این دلایل باید با شواهد مربوط به موقعیت‌های واقعی تقویت گردد، اما باید توجه داشت که تهیهٔ منابع اضافی برای ایجاد و استمرار یک نظام اطلاعاتِ جامع‌تر، باید هم با دلایل اقتصادی و هم با دلایل آموزشی توجیه شود.

همین منابع در صورتی که به مصرف اموری مانند مواد آموزشی، حقوق معلمان و مدیریت بهتر مدرسه برسند قطعاً می‌توانند مشارکت بیشتری را در کیفیت آموزشی ایجاد کنند. بدیهی است که برای انجام یک نظارت اساسی بر نظام آموزشی، حداقل میزان اطلاعات در زمینهٔ نام‌نویسی‌ها، هزینه‌ها، استخدام، تسهیلات و محصولات مورد نیاز خواهد بود. مسئله این است که شخص برای دستیابی به اطلاعات دقیق‌تر و جامع‌تر، تا چه اندازه مایل به سرمایه‌گذاری است. این یک تصمیم نهایی سرمایه‌گذاری است که در آن ارزش سرمایه‌گذاری اضافی در جمع‌آوری اطلاعات دقیق‌تر و جامع‌تر باید در مقابل دیگر موارد استفاده از این منابع سنجیده شود.

به‌طور خلاصه، اطلاعات آموزشی باید تابع همان معیار اثربخشی هزینه باشد که در کلیهٔ ملاحظات مربوط به دروندادها و فرآیندهای آموزشی به کار می‌رود. با این حال، باید از قربانی‌کردن نیازهای بلندمدت نظام اطلاعات براساس معیارهای کوتاه‌مدتِ سودمندیِ اطلاعات اجتناب ورزید. نیاز به تنظیم فواصل زمانی متوالی برای نظارت بر علائم کیفیت و نیاز به مقایسه‌پذیری میان مناطق در طول زمان ممکن است مستلزم توانایی حمل بار اضافی در کوتاه‌مدت به منظور تأمین نیازمندی‌های بلندمدت

باشد. هنگامی که کارآیی بلندمدت، بار مسئولیت تحقق‌پذیری کوتاه‌مدت را بر دوش کم‌امتیازترین مناطق و ملتها می‌گذارد، بنابراین سازمانهای دولت مرکزی از مؤسسات خدماتی بین‌المللی، کمکهای ویژه‌ای را تقاضا خواهند کرد.

عملی کردن یک نظام اطلاعات آموزشی که دارای هزینه‌ای اثربخش باشد، تا آنجا آسان خواهد بود که حداقل، برخی از انواع اطلاعات اساسی را بتوان تشخیص داد و تولید کرد. بعلاوه، می‌توان برای صرفه‌جویی در هزینه، به جای استفاده از روشهای سرشماری، از روشهای نمونه‌گیری، تولید مجموعه‌ای از اطلاعات ویژه در ارتباط با نیازهای ویژه و دنبال نکردن این اطلاعات و نیز وارد کردن یافته‌های پژوهشی‌ای که به‌طور جداگانه تأمین مالی شده‌اند در نظام اطلاعات (که هر دو نیز مکمّلی برای اطلاعات جاری و ابزاری برای تشخیص نیازهای اطلاعاتی جدید هستند)، استفاده کرد. همچنین، انسجام افقی بهبود یافته (در کلیه مؤسسات و وزارتخانه‌ها) در صورتی که انسجام عمودی اطلاعات را در میان تصمیم‌گیرندگان در کلیهٔ سطوح تداوم ببخشد، می‌تواند تقاضاهای جدید برای هزینه را کاهش دهد.

نتیجه‌گیری

شماری از مبانی نظری این فصل در مباحثی که به دنبال نیازمندیهای فنی و زمینه‌ای ویژه برای برقراری نظامهای اطلاعاتی به منظور بهبود کیفی آموزش و پرورش خواهد آمد، مورد بررسی قرار خواهند گرفت. با این وجود، این بحث مقدماتی، روش برخورد با نیازهای ویژه‌ای را ارائه کرده است.

اولاً، اجرای یک برنامهٔ متکی بر طراحی کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم کارآموزی گستردهٔ هم کسانی که اطلاعات جدید مربوط به آموزش و پرورش را عرضه می‌کنند و هم کسانی که از این اطلاعات استفاده می‌کنند خواهد بود. ثانیاً، طراحی نظامهای اطلاعاتی برای کمک به تصمیم‌گیرندگانی که در سطوح مختلف یک نظام آموزشی مشغول فعالیتند و نیز برای فراهم کردن اطلاعات جدید دربارهٔ هزینه‌ها، سودمندی منابع، فرآیندهای کلاسی و مدرسه‌ای و تعدادی از محصولات آموزشی، مستلزم مساعدت و همراهی خواهد بود. ثالثاً، تقویت تصمیم‌گیری توسط افراد و

مقاماتی که در زمینهٔ نیازهای ویژهٔ کیفیت آموزشی و چاره‌اندیشی برای سیاستها و عملکردهای آموزشی، از بهترین اطلاعات برخوردارند، مستلزم تعیین مجدد اختیارات و مسئولیتهای آموزشی خواهد بود.

آخرین نکته‌ای که باید خاطرنشان شود این است که حتی اگر یک نظام اطلاعات آموزشی بخوبی طراحی و اجرا گردد، آثار آن بر کیفیت آموزشی به واسطهٔ زمینهٔ سازمانی و سیاسی‌ای که در آن عمل می‌کند تعیین خواهد شد. تقریباً با اطمینان می‌توان گفت که یک روش مبتنی بر کیفیت که دارای هزینه‌ای اثربخش باشد، شرط لازم برای ارتقای سطح کیفیت به میزانی بالاتر از سطح اولیه است؛ اما این روش به هیچ‌عنوان برای تضمین این موضوع که به برنامه‌ریزی بهبود یافتهٔ آموزش و پرورش یا کیفیت مترقی عملیات آموزشی منتج شود کافی نخواهد بود. نهایتاً باید گفت که اصلاحات کیفی باید متکی به گسترده‌ترین ملاحظات مربوط به فرهنگ، سیاست و اقتصاد باشند. بدون وجود این ملاحظات، نظامهای توسعه یافتهٔ اطلاعات آموزشی نیازهای تصمیم‌گیرندگان را برطرف نخواهند کرد، مگر آنهایی که علایق خودشان را در قالب دقیق‌ترین مفاهیم بوروکراتیک تعریف کنند.

فصل ششم

بهبود روشهای جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل داده‌ها: مروری بر مسائل فنی

کنث‌راس، تی.نویل. پست‌لث‌وایت، مارلین لاکهید، آلتاگریسی، گابریل کارلس بریس

مقدمه

بهبود جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل داده‌های لازم برای هدایت تصمیمات مربوط به بهبود کیفی آموزش و پرورش، علاوه بر توجه به وسعت جمع‌آوری اطلاعات، مستلزم طراحی و مدیریت دقیق روشهای جمع‌آوری و آماده‌سازی (خصوصاً در سطوح نمونه‌گیری، استفاده از ابزارها، پژوهش میدانی، ثبت داده‌ها و آماده‌سازی داده‌ها) و تحلیل و گزارش صحیح داده‌هاست.

این امور به واسطه هزینه‌هایی که دربر دارند و نیز با توجه به معاوضه‌ای که بین وسعت (هدفهای وسیع برای جمع‌آوری اطلاعات و فراوانی جمع‌آوری اطلاعات) و عمق (پیچیدگی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و فرآیند جمع‌آوری اطلاعات) صورت می‌گیرد، به یکدیگر مربوط می‌شوند. بدین معنا که تصمیم مربوط به جمع‌آوری اطلاعات باید به‌وسیلهٔ تصمیمات قبلیِ مربوط به واحدهای مشاهده (چه تعداد)، سؤالاتی که باید جواب داده شود (چه تعداد) و منابع موجود برای جمع‌آوری اطلاعات هدایت شود. به‌طور کلی، به دلیل این هزینه‌ها سؤالات بیشتری را می‌توان از پاسخگویان کمتر و یا سؤالات کمتری را از پاسخگویان بیشتری پرسید. اشتباهات متداول در جمع‌آوری اطلاعات، غالباً از تمایل به جمع‌آوری اطلاعات بیشتر از پاسخ دهندگان بیشتر نشأت می‌گیرد که فراتر از حد منابع واقعی است.

این فصل، عمدتاً بر مسائل فنی‌ای تأکید می‌ورزد که غالباً پس از اتخاذ تصمیمات اولیه در ارتباط با داده‌هایی که باید جمع‌آوری شود بروز می‌کنند. با وجود این، شایان ذکر است که تصمیمات متخذه پیرامون اطلاعاتی که باید جمع‌آوری شود، نیازمندند که با توضیح مسائلی از این قبیل که چرا این داده‌ها باید جمع‌آوری شود و چگونه باید جمع‌آوری، آماده و تحلیل گردد و سپس توسط تصمیم‌گیران در سطوح مختلف برنامه‌ریزی یک نظام آموزشی مورد استفاده واقع شود، حمایت گردد.

به‌طورکلی، بهبود جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل داده‌ها مستلزم توجه به‌جزئیات است. بدین‌معنا که برای تحقق استانداردهای عالی در این زمینه‌ها، هیچ راه میان‌بری وجود ندارد. با این حال، برای اطمینان از این موضوع که استانداردها در سطح پایین و نتایج تحلیل داده‌ها بی‌معناست، راههای بسیار آسانی وجود دارد. در قسمت‌های بعدی این فصل، بحثی پیرامون برخی از مسائل فنی مربوط به جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل داده‌ها در یک چارچوب معین ارائه شده است که «نیازمندی‌های اساسی» برای موفقیت را در کنار مشاهدات نویسندگان در رابطه با «آنچه غالباً مانع از موفقیت می‌گردد» (هم در کشورهای توسعه یافته و هم در کشورهای در حال توسعه) قرار می‌دهد. فصل حاضر، با جستجویی در «آنچه می‌تواند در آینده انجام شود»، بخصوص برحسب برنامه‌های آموزشی طراحی شده جهت افزایش توانایی برنامه‌ریزان آموزشی برای برعهده گرفتن طرحهای خلاقانه در این زمینه به پایان می‌رسد. ضمن اینکه این نوشته بر مشخصات روشهای نمونه‌گیری زمینه‌یاب تأکید می‌ورزد، بسیاری از مسائل مطرح شده، به بسیاری از فعالیتهای جمع‌آوری داده‌ها (که شامل سرشماریها نیز هست) مربوط هستند.

وسعت جمع‌آوری داده‌ها

پیش از جمع‌آوری هر داده‌ای، اولین مسئله‌ای که باید دربارهٔ آن تصمیم گرفت، وسعت جمع‌آوری اطلاعات است. بدین‌معنا که، یک تصمیم مقدماتی باید در رابطه با این سؤال اتخاذ گردد: «اطلاعات دربارهٔ چه؟» به‌عنوان مثال، آیا باید برای کل جامعهٔ آماری (مانند جامعه‌آماری مدارس، معلمان یا دانش‌آموزان)، اطلاعاتی جمع‌آوری شود یا آنکه یک نمونه احتمالاتی باید از جامعهٔ آماری موردنظر که دقیقاً تعریف شده است،

انتخاب گردد؟ فعالیتهای جمع‌آوری اطلاعات در بسیاری از کشورها روی شمارش جمعیت دانش‌آموزان، معلمان و مدارس، متمرکز گردیده است. این تصمیمی است که به‌خاطر معاوضهٔ وسعت با عمق، اطلاعات اندکی دربارهٔ بسیاری از واحدها ارائه می‌دهد. برای هدایت تصمیمات اداری، از قبیل تخصیص منابع، لازم است که به‌طور منظم، اطلاعاتی دربارهٔ کل جامعهٔ آماری (که یک سرشماری است) جمع‌آوری گردد. این نوع اطلاعات، کلیه دانش‌آموزان، معلمان و مدارس را دربر می‌گیرد. در برخی از کشورها به منظور نظارت بر اجرای قوانین آموزش اجباری، نیاز به اطلاعاتی دربارهٔ جمعیت‌های دانش‌آموزان وجود دارد.

برای بسیاری از مقاصد، زمینه‌یابی‌های مبتنی بر نمونه با واحدهای نمونه‌گیری شده از چارچوبهای نمونه‌گیریِ به‌وجود آمده برای جامعه‌آماری مورد نظر که بدرستی تعریف شده است، کافی است. زمینه‌یابی‌های مبتنی بر نمونه، در صورتی که به نحو مقتضی طراحی و پیاده شوند، می‌توانند با هزینهٔ بسیار کمتر، اطلاعات بسیاری را به‌اندازهٔ سرشماری‌های کامل فراهم نمایند. به‌عنوان مثال، زمینه‌یابی‌های مبتنی بر نمونه، غالباً برای تهیه برآوردهای دقیق دربارهٔ نرخهای نام‌نویسی، مناسب‌اند و برای برآورد سطوح پیشرفت ملی، خصوصاً برای دانش‌آموزان در پایه‌هایی که به‌طور منظم در راستای هدفهای گزینشی امتحان نمی‌شوند، نیز واقعاً مفید می‌باشند.

صرف‌نظر از اینکه تصمیم بگیریم از یک سرشماری استفاده کنیم یا از یک نمونه، مهم است که مطمئن شویم اطلاعات جمع‌آوری شده را می‌توان تا سرحد امکان سریعاً گزارش کرد یا خیر. جمع‌آوری اطلاعاتِ بسیار زیاد برای واحدهای بسیار زیاد امکان دارد غیر مولّد باشد. زیرا ممکن است به تأخیرهایی در گزارش نهایی نتایج منتهی گردد. این مسئله مسلماً رضایتبخش نیست، زیرا تصمیم‌گیران نیاز دارند که پیش از سنجش و بررسی موازین سیاسی لازم برای بهبود کیفی آموزش و پرورش، تصویر روشنی از موقعیت فعلی یک نظام آموزشی به دست آورند. در شرایطی که داده‌های مبتنی بر تسلسل زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد، این مسئله بسیار مهم است، زیرا تصمیم‌گیران، روندها را در اطلاعات تجزیه و تحلیل خواهند کرد و اگر در کیفیت آموزش و پرورش، روند کلی بالا یا پایین برود، باید بسرعت مطلع شوند.

طرح نمونه

به علت محدودیتهای عملی منابع تحقیق، فعالیتهای جمع‌آوری اطلاعات که شامل ارزیابی محصولات آموزشی از حیث دانش‌آموزان می‌باشند، معمولاً به مطالعهٔ یک نمونه محدود می‌شوند تا پوشش کامل جامعهٔ آماری‌ای که این تعمیم‌ها برای آن لازم است. در صورتی که این روشهای علمی نمونه‌گیری مورد استفاده قرار گیرد، بکار بردن یک نمونه، غالباً مزایایی را فراهم می‌کند که قابل مقایسه با مزایای یک سرشماری است. به‌عنوان مثال، کاهش هزینه‌های مربوط به کلیهٔ ابعاد جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، کاهش نیاز به کارکنان متخصص برای انجام پژوهشهای میدانی، سرعت بیشتر در اکثر جنبه‌های دستکاری و تلخیص داده‌ها، دقت بیشتر به‌خاطر امکان نظارت دقیق‌تر بر پژوهشهای میدانی از آن جمله‌اند. برای توصیف بسیاری از خصوصیات یک نظام آموزشی، نمونه‌ها کاملاً مناسبند. حتی هنگامی که امکان دسترسی به داده‌های سرشماری وجود دارد، باز هم قسمت اعظم کار تحلیلی متکی بر نمونه‌هاست، زیرا نیازمندی‌های محاسباتی برای تحلیل اطلاعات مربوط به کل جامعهٔ آماری، غالباً بسیار وسیع است.

طرحهای مناسب نمونه برای مطالعات مربوط به نتایج آموزشی همیشه به‌صورت تصادفی به وجود نمی‌آیند، بلکه با استفاده از روشهای صحیح نمونه‌گیری، همراه با شناخت عملی طرق تنظیم اداری و جغرافیایی جمعیت‌های مدارس، معلمان و دانش‌آموزان به وجود می‌آیند. ضمن اینکه طرح نمونهٔ بهینه برای جمع‌آوری اطلاعات ویژه در یک کشور معین، همواره دربردارندهٔ بسیاری از خصوصیات بی‌نظیر است، نیازهای اساسی فهرست شده در قسمت ذیل در بسیاری از نمونه‌هایی که بخوبی طراحی شده‌اند، مشترک می‌باشد.

طرح نمونه: نیازمندیهای اساسی

(الف) تعاریف جامعهٔ آماری مورد نظر

باید برای جامعهٔ آماری مورد نظر مطلوب (جامعه‌ای که نتایج ایده‌آلی برای آن لازم است)، جامعهٔ آماری مورد نظر تعریف شده (جامعه‌ای که واقعاً مورد مطالعه قرار

می گیرد و اعضای آن دارای فرصت شناخته شده و مساوی برای انتخاب شدن در نمونه هستند) و جامعه آماری بیرون نگهداشته شده (جامعه‌ای مرکب از عناصری خارج از جامعهٔ آماری مورد نظر مطلوب به منظور تشکیل جامعهٔ آماری مورد نظر تعریف شده) توصیفهایی فراهم شود.

(ب) تعیین حیطه‌ها و لایه‌ها

حیطه‌های جمع‌آوری اطلاعات (جامعه‌های آماری فرعی‌ای که برای آنها برآوردهای جداگانه‌ای به‌طور مشخص طرح‌ریزی می‌شود) باید تعیین شود. آنگاه باید متغیرهای طبقه‌بندی شده، انتخاب و برحسب فواید ناشی از دقت نمونه‌گیری توجیه گردند.

(ج) شرایط خطای نمونه‌گیری

میزان دقت لازم در نمونه‌گیری (مرزهای مُجاز خطای نمونه‌گیری همراه با برآوردهای نمونه از پارامترهای مهم جامعهٔ آماری) باید تعیین گردیده و این کار باید برای جلوگیری از فشارهای اداری و مالی و سیاسی کنترل شود.

(د) اندازه نمونه

اندازهٔ نمونه باید با استفاده از اطلاعات مربوط به طرح نمونهٔ پیشنهادی (تعداد مراحل گزینش در طرح نمونه، روشهای طبقه‌بندی، ماهیت واحدهای نمونه‌گیری اولیه، اندازه ضریب همبستگی درون طبقه‌ای و یا اثر طرح)، میزان دقت لازم نمونه‌گیری (نگاه کنید به قسمت ج) و محیط جمع‌آوری اطلاعات مورد نظر (مثلاً تعداد دانش‌آموزان هر مدرسه که تحت شرایط استاندارد بتوان ابزارهای مربوط به جمع‌آوری اطلاعات را بین آنها توزیع کرد) محاسبه گردد.

(هـ) چارچوب نمونه‌گیری

چارچوب نمونه‌گیری باید در قسمت‌های جداگانه‌ای که لایه‌ها را ارائه کند، برای جامعهٔ آماری مورد نظر تعریف شده ایجاد گردد. اندازه مناسب تعداد افراد (کیش، ۱۹۶۵، ص ۲۲۲) باید تعیین گردیده و سپس برای اطمینان از اینکه حاصل جمع دانش‌آموزان یا حاصل جمع فرعی لایه‌های دانش‌آموزان در چارچوب نمونه‌گیری، با توصیف عددی جامعه‌آماری مورد نظر تعریف شده مطابق است یا نه باید مقابله‌ای انجام شود.

(و) روش گزینش مکانیکی

یک روش مناسب گزینش مکانیکی (کیش، ۱۹۶۵، ص ۲۵) باید به‌منظور انتخاب اعضای نمونه از چارچوب نمونه‌گیری با احتمالات شناخته شده گزینش، مورد استفاده قرار گیرد.

(ز) اوزان نمونه‌گیری و خطاهای نمونه‌گیری

محاسبات مربوط به وزن مناسب نمونه‌گیری و تکنیک‌های برآورد خطای نمونه‌گیری باید برای مواجهه با هر نوع پیچیدگی (طبقه‌بندی، چندمرحله‌ای، خوشه‌ای) که در طرح نمونه اعمال شده است، انتخاب شود.

طرح نمونه: آنچه غالباً اتفاق می‌افتد

(الف) عدم تعریف واضح جامعهٔ آماری مورد نظر

جامعهٔ آماری مورد نظر تعریف شده و جامعهٔ آماری بیرون نگه داشته شده هرگز بوضوح تعریف نمی‌شوند. این ممکن است بدان جهت باشد که یا محقق دردسر تعیین اندازه و ماهیت این جامعه‌های آماری را به خود نمی‌دهد و یا عمدتاً به‌خاطر آشفتگی ذهنی، قادر به فراهم کردن تعاریف دقیق نیست. متأسفانه این مسئله، پیوسته با محققی همراه است که دربارهٔ یک جامعهٔ آماری مورد نظر مطلوب، تعمیم‌هایی می‌دهد که پس‌از بررسی و موشکافی دقیق معلوم می‌شود که عمدتاً دربرگیرندهٔ جامعهٔ آماری بیرون نگه داشته شده است.

(ب) نامزد شدن شرکت کنندگان در تحقیق

به جای اینکه شرکت‌کنندگان در تحقیق، نمونه‌گیری شوند، نامزد می‌شوند. این روش، غالباً با توجه به مسائلی مانند هزینه یا دسترسی به افراد توجیه می‌شود، با این وجود، این دو «محظور» را معمولاً می‌توان با ایجاد تعدیل در تعریف جامعهٔ آماری مورد نظر تعریف شده و آنگاه با بکار بردن روشهای صحیح طبقه‌بندی، تصحیح کرد. این نمونه‌های غیراحتمالاتی که گاهی به‌عنوان «نمونه‌های اسمی» نیز از آنها نام برده می‌شود، عموماً در قالب واژه‌هایی که به لحاظ علمی بی‌معناست، از قبیل نمونه‌های «سهمیه‌ای»، «بیانگر»، «غایت‌نگر»، «انتخاب متخصص» یا «قضاوتی»

توصیف می گردند. کیش (۱۹۶۵) جمع‌آوری‌های اطلاعات مبتنی بر این روش را تحت عنوان «وارسی» توصیف کرده و اظهار می‌دارد که آنها را نباید با آزمایشها یا پیمایشهایی که به نحو مناسبی طراحی شده‌اند، اشتباه گرفت. مسائل اصلی ناشی از کاربرد نمونه‌های نامزدگزین این است که برآورد خطاهای نمونه‌گیری یا داشتن هرنوع تصوری از میزان سوگیری آمیخته با روشهای انتخاب، غیرممکن است (بریکل، ۱۹۷۴). در نتیجه، نمونه‌های نامزدگزین را فقط باید برای آزمایش تجربیِ استفاده از ابزارها یا مواد برنامهٔ درسی جدید مورد استفاده قرار داد، زیرا در این فعالیتها، گاهی بکاربردن نمونهٔ «تحریف شده‌ای» که دارای مثلاً تعداد زیادی از دانش‌آموزان نامتجانس در دو انتهای طیف توانایی، قومیت، موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی و غیره است، مطلوب می‌باشد.

(ج) معیوب بودن چارچوب نمونه‌گیری

گاه چارچوب نمونه‌گیری معیوب است، زیرا یا از مد افتاده، یا ناقص است، و یا دارای المثنی است. ایجاد و نگهداری یک چارچوب جامع نمونه‌گیری برای مدارس، معلمان و دانش‌آموزان ممکن است به فراموشی سپرده شود، زیرا چنین تصور می‌شود که خیلی گران است یا اینکه جمع‌آوری منظم آمارهای رسمی در یک کشور، مستعد خطاست. این شرایط، گاه در کشورهایی وجود دارد که در آنها نرخهای رشد جمعیت، بالاست و مهاجرتهای وسیع و کنترل نشدهٔ جمعیت از مناطق روستایی به شهری، امری عادی است. با این حال، تعدادی از کشورها نیز هستند که قادر به فراهم کردن اطلاعات دقیق در این زمینه نمی‌باشند، زیرا مدیریت و تأمین مالی امور آموزشی در این کشورها به عهدهٔ جوامع محلی است یا آنکه یک بخش آموزش غیردولتی وجود دارد که مستقلاً اداره می‌شود. پژوهشگری که با این مشکلات مواجه می‌شود، با این تصور غلط که راه دیگری وجود ندارد غالباً به قالبهای معیوب نمونه‌گیری مبتنی بر آمارهای رسمی از نظر کیفی ضعیف رومی‌آورد. درواقع، راه‌حلهای دقیقاً طراحی شده‌ای برای این قبیل مسائل وجود دارد که از «نمونه‌گیری منطقه‌ای» (راس، ۱۹۸۶) استفاده می‌کند و در صورتی که یک تیم آموزش دیده از «محاسبه‌کنندگان» برای فهرست‌بندی مدارس در داخل مناطق انتخاب شده وجود داشته باشد، تهیه یک طرح نمونهٔ از جهت کیفی قوی، بدون

دسترسی به یک قالب نمونه‌گیری دقیقِ مبتنی بر تهیهٔ فهرست تک‌تک مدارس امکان‌پذیر است.

(د) آشفتگی حاکم بر واژه‌ها

آشفتگی حاکم بر واژه‌های «اندازهٔ کلی نمونه» و «اندازهٔ مفید نمونه» به انتخاب اندازهٔ کلی نمونه برای یک نمونه خوشه‌ای پیچیده منتهی می‌گردد و با استفاده از مفروضات نمونه‌گیری تصادفی یا در بسیاری از موارد با استفاده از حدس و گمان اشتباهاتی را به‌وجود می‌آورد. در نظامهای آموزشی‌ای که یا صریحاً براساس نمرات آزمون یا تلویحاً از طریق تفکیک محل اقامت گروههای اجتماعی ـ اقتصادی، کاملاً «جریان دارند»، استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای پیچیده می‌تواند بر اندازه کلی نمونهٔ مورد نیاز برای رسیدن به میزان خاصی از دقت در نمونه‌گیری، آثار چشمگیری برجای بگذارد. پژوهشگرانی که نسبت به این وضعیت، شناخت محدودی دارند، غالباً مفروضات نمونه‌گیری تصادفی ساده را برای برآورد اندازه کلی نمونهٔ مورد نیاز به کار می‌برند. برای روشن شدن خطرات ناشی از فقدان تجربه در این زمینه‌ها، به دو مثال زیر توجه کنید که برمدارس کشوری مبتنی است که در آن همبستگی درون طبقه‌ای برای نمرات پیشرفت در پایهٔ ششم، در اطراف ۰/۶ برای کلاسهای دست نخورده است. نمونه‌ای مشتمل بر ۴۰ کلاس با ۲۵ دانش‌آموز انتخاب شده از هر کلاس، یک اندازه کلی نمونه با ۱۰۰۰ دانش‌آموز را فراهم خواهد کرد ـ با این وجود، این نمونه، به‌عنوان یک نمونه تصادفی سادهٔ ۶۵ نفری و هنگامی که متوسط میزان پیشرفت جامعهٔ آماری برآورد گردد، صرفاً خطاهای نمونه‌گیری مشابهی را به‌وجود خواهد آورد! بعلاوه، نمونه‌ای مشتمل بر ۵۰ کلاس با ۴ دانش‌آموز انتخاب شده از هر کلاس، یک اندازه کلی نمونه از «فقط ۲۰۰ دانش‌آموز» را فراهم خواهد کرد، لیکن برآوردهایی را فراهم می‌کند که از نمونه ۱۰۰۰ نفری فوق دقیق‌تر است.

(هـ) استفاده از فرمولهای نادرست برای محاسبه یا کاربرد

برای محاسبهٔ خطاهای نمونه‌گیری و یا کاربرد آزمونهای معنادار، از فرمولهای نادرستی استفاده می‌شود. این مسئله، معمولاً هنگامی اتفاق می‌افتد که محقق، نمونهٔ خوشه‌ای پیچیده‌ای (مثلاً با انتخاب کلاسهای دست‌نخورده در مدارس) را به کار می‌برد

و سپس فرمولهای خطای نمونه‌گیری را که برای نمونه‌گیری تصادفی ساده مناسبت دارند، در محاسبه خطاهای نمونه‌گیری مورد استفاده قرار می‌دهد (راس، ۱۹۸۵).

بدترین شکل این اشتباه، هنگامی اتفاق می‌افتد که بدون فراهم کردن برآوردی از خطای نمونه‌گیری ـ حتی برآوردهای نادرست! ـ تفاوت در میانگین‌ها و یا درصدها، «مهم» یا معنی‌دار توصیف می‌شوند. این قبیل اشتباهات بسیار متداول است، بخصوص هنگامی که برای مقایسهٔ برخوردهای متداول با محتوای برنامهٔ درسی جدید یا مواد آموزشی تازه، از «دستکاری در مقابل کنترل» استفاده می‌شود (راس، ۱۹۸۹).

(و) کارآموزی محدود و بروز خطاهای عمده

محقق چند ساعت کارآموزی در زمینهٔ نمونه‌گیری را به‌عنوان بخشی از یک دورهٔ «روشهای پژوهشی» متقبل شده است و این امر دانش و اطمینان شخصی بسنده‌ای را برای تسریع در وقوع خطاهای عمده فراهم می‌کند. پنج خطایی که غالباً توسط نویسندگان بیان شده‌اند، عبارتند از:

اندازهٔ جامعهٔ آماری و اندازهٔ نمونه. محقق، از روش نمونه‌گیری‌ای که زمانی متداول بوده است و اندازهٔ نمونه را روی درصد ثابتی از اندازهٔ جمعیت قرار می‌دهد استفاده می‌کند، زیرا معتقد است که یک جامعهٔ آماری بزرگ، مستلزم نمونهٔ بزرگی است و بالعکس. درواقع، برای بسیاری از پیمایشها در تحقیقات تربیتی، عامل همبستگی جامعهٔ آماری محدود، در فرمولهای خطای نمونه‌گیری، خیلی به یک نزدیک است و به همین خاطر هنگامی که اندازه نمونه، طرح‌ریزی می‌شود، باید اندازهٔ جامعهٔ آماری مورد توجه قرار گیرد.

تعدیل سوگیری به‌خاطر عدم پاسخ. در اینجا محقق نمونه‌ای را طرح‌ریزی می‌کند که برای رسیدن به میزان پاسخ مورد انتظار در اطراف ۷۰ تا ۸۰ درصد، ۲۵ درصد بزرگتر از حد لازم است. این روش، ممکن است یک نمونهٔ نهایی را با اندازه کلی نمونه مورد نیاز تحویل دهد، اما رهایی از سوگیری را تضمین نمی‌کند، زیرا عدم پاسخ، غالباً به یک جامعهٔ آماری فرعی مربوط است که ویژگی‌های بی‌نظیری دارد. عدم موفقیت در درک این مطلب، به این دلیل است که دو منبع مستقل «خطای کلی» یعنی خطای

نمونه‌گیری و سوگیری با یکدیگر اشتباه می‌شوند.

واحدهای نمونه‌گیری و واحدهای تحلیل. محقق، طرح نمونهٔ متداولی را به‌کار می‌برد که مبتنی بر احتمالات متناسب با اندازهٔ نمونهٔ مدارس است و به‌وسیلهٔ یک نمونهٔ تصادفی ساده از تعداد ثابتی دانش‌آموز در هر مدرسهٔ نمونه، دنبال می‌شود. این طرح نمونه، برای دانش‌آموزان، خود ـ میزان است و لذا استفاده از تحلیل داده‌های بین‌دانش‌آموزی، منطقاً درست خواهد بود. با این حال، در سطح تحلیل بین مدرسه‌ای، باید در ارتباط با تفسیر یک متغیرهای مبتنی بر میانگین‌های وزنی و غیروزنیِ مدرسه‌ای، احتیاط شود (کیش، ۱۹۶۵، ص ۱۸۶).

سوگیری در انتخاب. در اینجا محقق، لیست دقیقی از مدارس را برای بکاربردن در یک قالب نمونه‌گیری در اختیار دارد، آنگاه اقدام به انتخاب یک نمونهٔ تصادفی ساده از مدارس می‌نماید که با انتخاب یک نمونه تصادفی ساده از تعدادی دانش‌آموز ثابت در داخل هر مدرسهٔ انتخاب شده، دنبال می‌شود. این محقق، سپس به تحلیل داده‌های غیر وزنی می‌پردازد، بدون اینکه متوجه باشد روشهای نمونه‌گیری به دانش‌آموزان در مدارس کوچک‌تر، فرصت بسیار زیادتری را برای انتخاب شدن داده‌اند تا دانش‌آموزان در مدارس بزرگ‌تر.

بروز خطاهای نمونه‌گیری به‌وسیلهٔ بسته‌های نرم‌افزار آماری استاندارد. یک محقق، پیمایشی را به انجام می‌رساند که با استفاده از نمونه‌ای از دانش‌آموزان برگزیده به‌عنوان گروههای دست‌نخورده کلاسی صورت می‌گیرد، سپس یک بستهٔ نرم‌افزار آماری (مانند BMDP,SPSS,ASA یا MINITAB) را برای اجرای آزمونهای معنادار روی تفاوتها در دو میانگین نمونه، به کار می‌گیرد. آمار آزمون که به‌وسیلهٔ کامپیوتر تهیه می‌شود، احتمالاً نادرست خواهد بود، زیرا مبتنی بر فرمولهایی است که مستلزم نمونه‌گیری تصادفی ساده می‌باشند.

طرح ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

«جمع‌آوری» اطلاعات، مستلزم استفاده از وسایلی مانند دفترچه‌های یادداشت، پرسش‌نامه‌ها، فرمهای ادراک بصری و در برخی موارد میکروکامپیوترهاست. نوع

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، الگوی آماده‌سازی اطلاعات لازم را پیش از تحلیل آنها تعیین خواهد کرد. پرسش‌نامه‌ها یا مصاحبه‌های بازپاسخ، مستلزم تلاش بیشتری برای تهیه‌اند تا پرسش‌نامه‌های از قبل کدگذاری شده، و پرسش‌نامه‌های از قبل کدگذاری شده مستلزم تلاش بیشتری برای تهیه‌اند تا پرسش‌نامه‌هایی که برای ادراک بصری طراحی می‌شوند و این پرسش‌نامه‌ها نیز به نوبهٔ خود مستلزم توجه بیشتری برای تهیه اطلاعات هستند تا اطلاعاتی که مستقیماً به یک میکروکامپیوتر وارد می‌شود.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات: نیازمندیهای اساسی

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، باید برحسب اطلاعاتی که در جستجوی آن هستند، حفظ اطلاعات نامتراکم در یک تراز مناسب و اجازه دادن به همتاسازی اطلاعات در درون نمونه‌هایی که به صورت سلسله‌مراتبی طراحی شده‌اند یا همتاسازی آنها درطول زمان، روشن باشند. بعلاوه، آنها را باید طوری طرح‌ریزی کرد که امکان انجام تحلیل‌های آماریِ بعدیِ اطلاعات از حیث پایایی و (در صورت امکان) روایی را فراهم کنند. در این فصل، شرح مفصّل روشهای تهیهٔ ابزارهای مطلوب ضرورتی ندارد. با این حال، شرایط اساسی این ابزارها آن است که سؤالات طوری باشند که اجازهٔ تفسیر به پاسخگو ندهند و هنگامی که گزینه‌های اجباری وجود دارد، گزینه‌ها باید منحصربفرد باشد به‌طوری که پاسخگویان را از یکدیگر تفکیک کنند. از آنجا که در بسیاری از کشورها کامپیوترهای بزرگ، امکان ذخیره‌سازی اطلاعات را در سطوح قابل‌ملاحظه‌ای از لحاظ عدم تراکم فراهم می‌کنند، ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات باید این سطح تراکم را در نظر داشته باشند.

اگر نمونه‌هایی که به صورت سلسله مراتبی طراحی شده‌اند، توسعه یابند (از قبیل اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان، معلمان، مدارس، والدین آنها و غیره) و برای تحلیل اطلاعات، ترکیب اطلاعات حاصله از منابع مختلف لازم باشد، در این صورت ابزارها باید شامل شماره‌های تشخیص دهندهٔ مناسبی برای متصل کردن منابع اطلاعاتی مختلف باشد.

ابزارهای جمع آوری اطلاعات: آنچه اغلب اتفاق می‌افتد

(الف) طرح فیزیکی ضعیف

بسیاری از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، در همان ابتدای کار، با محدود کردن مقدار کاغذی که مورد استفاده قرار می‌دهند گرایش به تقلیل هزینه‌ها را منعکس می‌کنند. در نتیجه، آنقدر کوتاه می‌شوند که معنایشان مبهم می‌گردد. گزینه‌ها در سؤالات گزینه بایست، به گونه‌ای بیان نمی‌شوند که معنی آنها روشن شود و اطلاعات با توجه اندکی به آماده‌سازی و کدگذاری، در کاغذها انباشته می‌شود. به‌عنوان مثال، یک پیمایش آموزشی در آفریقا، کلیه اعضای خانوادگی را در یک تکه کاغذ فهرست کرد، اما اطلاعات مربوط به هر عضو در برخی موارد به صورت عمودی و در بعضی موارد به صورت افقی، روی کاغذ ثبت گردید. در نتیجه، وارد کردن اطلاعات از این کاغذ به کامپیوتر نسبت به بازنویسی آنها در ابزار دیگر، وقت بیشتری گرفت.

(ب) عدم آزمایش قبلی سؤال

آزمایش قبلی سؤال، یک گام ضروری در تهیهٔ ابزار جمع آوری اطلاعات است که کراراً نادیده گرفته شده است. نتیجهٔ قصور در آزمایش قبلی این است که پاسخ‌دهندگان (خصوصاً در یک زمینه‌یابی مبتنی بر نمونه بزرگ، که در آن یک «شمارشگر» اختصاصی که مطالب را توضیح دهد، در دسترس نیست) ممکن است با یک سؤال گیج شوند و پاسخ نادرستی ارائه دهند. هنگام بدست آوردن اندازه‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، آزمایش قبلی مطلقاً ضروری است، زیرا بدین‌ترتیب می‌توان سؤالات را از لحاظ میزان مشکل بودن و تفکیک قائل شدن مورد بررسی قرار داد. اگر سؤالات خیلی مشکل یا خیلی ساده باشند، نمرهٔ نهایی آزمون، قدرت تمیزگذاری اندکی خواهد داشت. وقتی قرار است پاسخهای باز کراراً در درون طبقات کدگذاری شوند، آزمایش قبلی می‌تواند به توسعهٔ طبقات کمک کرده یا حتی نیاز به یک مرحلهٔ کدگذاری جداگانه را حذف کند. به‌عنوان مثال، در یک پیمایش بین‌المللی از دانش‌آموزان خواسته شد که تعداد کل برادران و خواهران در خانواده‌شان را مشخص کنند. این سؤال در قالب یک پاسخ گزینه بایست با حداکثر ارزش «پنج یا بیشتر» تنظیم گردید و در چندین کشور، بیش از ۸۰ درصد کودکان به این طبقه اشاره کردند. آزمایش قبلی نشان داد که یا باید

برای به حساب آوردن خانواده‌هایی با اندازه‌های بسیار بزرگ در این کشورها بر تعداد طبقات افزوده شود یا اینکه سؤالات باز پاسخ ارائه شود.

(ج) کوتاهی در استفاده از فناوری

استفاده از برخی فناوری‌ها می‌تواند خطاهای مربوط به آماده‌سازی اطلاعات را کاهش دهد. به‌عنوان مثال، هنگامی که از صفحات ادراک بصری در موقعیتهای مناسب استفاده شود، می‌تواند توسط یک ادراک کننده بصری، بسیار سریعتر از وسایل چاپی که می‌توان با دست کدگذاری کرد، خوانده شود و لذا استفاده از این نوع فناوری می‌تواند مدت زمان بین جمع‌آوری و آماده‌سازی اطلاعات را تقلیل دهد. انواع دیگر فناوری‌ها از قبیل استفاده از میکروکامپیوترها در این زمینه برای ثبت اطلاعات، نیز می‌تواند کیفیت جمع‌آوری اطلاعات را بهبود بخشد.

مدیریت جمع‌آوری اطلاعات

مدیریت جمع‌آوری اطلاعات، محقق را به تنظیم یک مدیریت استاندارد ابزارهای پژوهشی (آزمونها، پرسش‌نامه‌ها و غیره) برای افراد انتخاب شده در نمونه ملزم می‌کند. در عمل، این بدان معناست که محقق یا یک پژوهشگر میدانی قابل و کارآزموده به مدرسه می‌رود و ابزارهای مناسب را به شیوه‌ای که توسط طرح تحقیق برای دانش‌آموزان معینی، و در برخی موارد برای معلمان، مدیران مدارس، اولیاء و رهبران اجتماعات، تجویز شده است توزیع می‌کند. همچنین ممکن است ثبت اطلاعات مشاهده‌ای مربوط به تدریس کلاسی، مدیریت مدرسه، شرایط محیطی و غیره مورد نیاز باشد. در مطالعات گستردهٔ نتایج آموزشی، مانند «مطالعهٔ کیفیت آموزش و پرورش اندونزی» (پستلث‌وایت و راس، ۱۹۸۷) کلیه منابع اطلاعاتی فوق تحت پوشش قرار گرفته و از این لحاظ که توانایی متصل کردن اطلاعات مربوط به هر دانش‌آموز با اطلاعات توصیف‌کنندهٔ کلاسها، معلم، مدیر مدرسه، اولیاء و رهبر اجتماع خود او مهم می‌باشد، به یکدیگر مربوط خواهند شد.

در بحث ذیل، برخی از شرایط اساسی جمع‌آوری اطلاعات اثربخش برای مطالعهٔ نتایج آموزشی ذکر شده است. این شرایط، حول محور نیاز به وجود یک محقق اصلی

برای حفظ کنترل بر عملیات پژوهش میدانی از طریق یک برنامهٔ مدیریتی اثربخش و استفاده از رهنمودهای میدانی از جهت کیفی عالی، متمرکز گردیده‌اند.

جمع‌آوری اطلاعات: نیازمندی‌های اساسی

(الف) حفظ کنترل بر اجرای طرح نمونه در میدان عمل

همهٔ کسانی که در پژوهش میدانی شرکت دارند باید بدانند که محقق تنها کسی است که اختیار تعیین واحدهای مختلف نمونه‌گیری را از حیث گنجاندن یا کنارگذاشتن آنها دارد. این امر محقق را ملزم به نظارت بر تهیهٔ یک لیست واضح از اسامی مدارسی می‌کند که باید برای جمع‌آوری اطلاعات در نظر گرفته شوند و سپس به دنبال یک دیدار اولیه از مدارس تعیین شده توسط یک شمارشگر کارآزموده، محقق باید بر تهیه یک لیست غیرمبهم از اسامی دانش‌آموزانی که باید برای جمع‌آوری اطلاعات در نظر گرفته شوند، نظارت نماید. آموزشهای مفصل نیز باید تدارک دیده شوند به گونه‌ای که در تشخیص هر کدام از افراد دیگری (از قبیل معلمان، مدیران مدارس و غیره) که تحت پوشش جمع‌آوری اطلاعات قرار می‌گیرند، هیچ شک و تردیدی وجود نداشته باشد.

(ب) نقش محقق در جمع‌آوری اطلاعات

برای تضمین موفقیت جمع‌آوری اطلاعات، تقویت احساسات شورانگیز کارکنان لازم است و این کار را تنها در صورتی می‌توان انجام داد که محقق با کار در تمام سطوح درگیر شود. «درگیر شدن» چیزی بسیار فراتر از کارهایی مانند ایراد سخنرانی، نوشتن مقالات، انتشار گزارشهای رسمی یا انجام مکالمات تلفنی است. درگیر شدن یعنی قبول مسئولیت شخصی برای عملیات روزانه و انجام دادن واقعی برخی از وظایف پژوهشیِ کمتر فریبنده. مثلاً: مشارکت در کارآموزی پژوهشگران میدانی، کمک به برخی از پژوهشهای میدانی، انجام دیدارهای شخصی از مدارس نمونه‌ای که ممکن است علاقه‌ای به مشارکت در جمع‌آوری اطلاعات نداشته باشند، در دسترس کارکنان بودن و قدردانی از آنها به‌خاطر کار خوبشان، ملاقات منظم با کادر سرپرستی برای آگاهی از پیشرفت امور.

(ج) تهیهٔ راهنماهای میدانی

جمع‌آوری اطلاعات در سطح مدرسه، باید به‌طور بسیار مفصل طرح‌ریزی شود و این طرحها باید در قالب دو گروه از راهنماهای میدانی که به آسانی قابل فهم باشند، تنظیم گردد: «راهنمای هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه» و «راهنمای مدیر آزمون». راهنمای هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه باید هرنوع گامی را که قرار است توسط فرد مسئولِ جمع‌آوری اطلاعات در هر مدرسه برداشته شود، توصیف نماید ـ از زمانی که ابزارها به مدرسه می‌رسند تا هنگامی که بسته‌بندی شده و به ادارهٔ مرکزی تحقیق بازگردانده می‌شوند. در برخی موقعیتها این فرد، مدیر مدرسه یا معلمی که توسط مدیر مدرسه منصوب شده است خواهد بود. در دیگر موقعیت‌ها، یک پژوهشگر میدانی که از طرف محقق منصوب شده است برای تنظیم جمع‌آوری اطلاعات به مدرسه می‌رود. در هر دو موقعیت، راهنما باید تهیه شود، به گونه‌ای که هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه دربارهٔ آنچه باید انجام شود، کاملاً خاطرجمع باشد؛ این کار باید با فراهم کردن یک برنامهٔ کارآموزی، که در خلال آن تمامی موادی که باید در جمع‌آوری اطلاعات مورد استفاده قرار گیرند، ارائه و بوضوح تشریح می‌شوند، تقویت گردد. برای آنکه راهنمای مدیر آزمون، موقعیتی را که قرار است در آن کسی غیر از مدیر مدرسه، مسئول مدیریت ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات باشد دربر بگیرد، باید به صورت سندی سوای مقررات هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه باشد. برای استاندارد کردن شرایط مدیریت در تمام مراحل جمع‌آوری اطلاعات، راهنمای مدیر آزمون باید به شکل یک متن نمایشنامه‌ای نوشته شود به‌طوری که مدیر آزمون فرصت اندکی برای گیج کردن پاسخ دهندگان داشته باشد و یا اصولاً فرصتی برای گیج کردن آنها نداشته باشد. اگر قرار باشد که از سیاهه‌های مشاهده در جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود، هر دو گروه از راهنماها باید از طریق کارآموزی بیشتری که شامل تفحص در پایایی ارزیابهاست، تکمیل گردد.

جمع‌آوری اطلاعات: آنچه اغلب اتفاق می‌افتد

(الف) عدم توانایی محقق در ادارهٔ طرح

پس از اینکه طرح به اجرا گذاشته شد، محقق قادر به ادارهٔ آن نیست و لذا

نمی‌تواند بر عملیات روزانهٔ جمع‌آوری اطلاعات به گونه‌ای که اجازهٔ انجام پاسخهای بهنگام و مؤثر را در قبال بحرانهای عمده بدهد، نظارت کند. دلایل عمده این مشکلات معمولاً به چهار سطح ذیل مربوط است. هر سطح با مثالهایی توضیح داده شده که توسط نویسندگان مشاهده گردیده‌اند.

کارآموزی و یا تجربهٔ ناقص. محقق یا اصلاً در رابطه با فنون جمع‌آوری اطلاعات آموزش ندیده است یا آنکه بدون برخورداری از تجربهٔ عملی، آموزشهای نظری داشته است. مثلاً: یک مهندس دولت روی طرحهایی کار می‌کرد که عمدتاً به جاده‌سازی مربوط بود. از این مهندس خواسته شد که چون یک مؤسسه خدماتی بین‌المللی، یک ارزشیابی از چندین طرح خود را خواستار گردیده، لذا یک سلسله مطالعات ارزشیابی آموزشی بزرگ‌مقیاس را سریعاً به انجام برساند. مثال دوم: یک مقام وزارت آموزش و پرورش، پس از به اتمام رساندن دورهٔ دکتری در زمینهٔ مطالعه رشد زبانی کودکان هشت‌ساله، به کارش بازگشت و به او دستور داده شد که یک برنامه ارزشیابی ملی را برای کلیه موضوعات اساسی در هر یک از پایه‌های تحصیلی مدارس ابتدایی به انجام برساند.

موقعیت حرفه‌ای. گاهی موقعیت حرفه‌ای، از مشارکت محقق در جنبه‌های مادی اما مشکلِ جمع‌آوری اطلاعات جلوگیری می‌کند و در نتیجه، هنگامی که مسائل «واقعی» در حوزهٔ کارش بروز می‌کند، به‌خاطر ناتوانی در درک مشکلات در شرایط عملی، قادر به پاسخگویی با یک راه‌حل عملی نیست. مثلاً: از محققی تقاضا شد که بر تهیه اطلاعات برای یک برنامه آزمایش ملی که ده هزار دانش‌آموز را دربر می‌گرفت، نظارت کند، منتها این محقق قبول نمی‌کرد که برای آموزش و نظارت بر تیم انتخاب شده جهت انجام این کار، باید خودش برخی از امور مربوط به جمع‌آوری اطلاعات را انجام دهد. مثال دوم: یک محقق برای شرکت در پژوهش میدانی در کلاسهای اول چند مدرسه در اطراف یک شهر ثروتمند انتخاب شد که به‌خاطر جذب زیاد توریست‌ها، خوراکهای مطبوع و هتلهای درجه اول شهرت بین‌المللی داشت. به نظر می‌رسید که جمع‌آوری اطلاعات برای این مدارس باید به آسانی صورت گیرد و محقق پس از داشتن «تعطیلاتی» سبک و راحت، به خانه‌اش بازگشت، بدون اینکه هیچ‌گونه شناخت

دست اولی از انواع مشکلاتی که توسط پژوهشگران میدانی‌اش در شهرهای دیگر تجربه می‌شد، به دست آورده باشد.

مشاغل بسیار زیاد. استعداد افراد با تجربه و ذیصلاح در کشورهای در حال توسعه برای انجام تحقیق، اغلب به دو دلیل عمده کاهش می‌یابد. اولاً عرضهٔ چنین افرادی، در حد پایین است و لذا دولتهایشان همیشه از آنها می‌خواهند که مسئولیت طیفی از وظایف اداری و تعداد زیادی از مطالعات پژوهشی را به عهده بگیرند. ثانیاً، این افراد عمدتاً به واسطهٔ آموزش و پرورش و جهانگردی، اغلب رغبت به نوعی زندگی را می‌آموزند که قدرت خرید حقوق رسمی دولتی آنها را افزایش داده و در نتیجه، این افراد مشغول «کار خارجی» برای دولت و بخش خصوصی می‌شوند. مثلاً: به محققی، که دارای درجهٔ دکتری در ارتباط با اکثر ابعاد روشهای تحقیق پیمایشی بود، مسئولیت نظارت بر جمع‌آوری اطلاعات برای یکی از بزرگترین مطالعات مربوط به تحصیلات ابتدایی محول گردید. همین فرد در عین حال، محقق اصلی یک طرح بزرگ دیگر، مدرّس پاره‌وقت دو دانشگاه و یک دانشکده محلی، عضو مزدبگیر تعدادی از کمیته‌های مشورتی برای طرحهای بزرگ پژوهشی دیگر، یک شریک فعال در یک کمپانی مشاوره‌ای خصوصی که وظایف پژوهشی وسیعی به عهده داشت، عضو کمیته‌های مسئول طرح‌ریزی اسناد سیاسی دولت، «همکار» یک گروه مشاوران خارجی و همچنین مسئول تهیه پاسخهایی برای تقاضاهای وزارتی در زمینه اطلاعات آموزشی بود.

مشکلات ارتباطی. در برخی از کشورها، شیوه‌های استاندارد ارتباطی (پست، تلفن، تلکس و غیره) غالباً غیرقابل دسترس بوده یا آنکه به نحو مؤثری عمل نمی‌کنند. درنتیجه، همیشه این امکان وجود دارد که مسائل موردنظر، در زمان مناسب به محقق منتقل شده و پیش از ایجاد اخلال در کار جمع‌آوری اطلاعات مورد رسیدگی قرار گیرند. برخی از این مسائل را نمی‌شود دقیقاً پیش‌بینی کرد و لذا نمی‌توان آنها را در راهنمای هماهنگ کنندهٔ مدرسه یا راهنمای مدیر آزمون گنجاند. به‌عنوان مثال: یک پژوهشگر میدانی، به یک مدرسه نمونه در یک بخش دورافتاده کشوری مسافرت کرد و متوجه شد که جمع‌آوری اطلاعات را نمی‌تواند در دو مدرسه نمونه به اجرا درآورد، زیرا یکی از آنها هنگامی تعطیل شد که معلم بدون در جریان گذاشتن وزارت آموزش و پرورش آن

را ترک کرد و دیگری به دلیل تخریب ساختمانها در اثر زمین‌لرزه، دیگر وجود خارجی نداشت. آیا این پژوهشگر میدانی باید کارش را در مدارس مجاور به اجرا درآورد؟ مثال دوم: یک پژوهشگر میدانی در همین کشور متوجه شد که به یکی از مدارس نمونه در مناطق کوهستانی نمی‌تواند دسترسی پیدا کند زیرا در آن سوی یک رودخانهٔ طوفان‌زده واقع شده‌است. آیا این پژوهشگر میدانی باید منتظر بماند تا طوفان فروکش کند؟

(ب) انتخاب جانشین‌های محلی برای طرح نمونه

پژوهشگران میدانی، جانشین‌های محلی را برای طرح نمونه تعیین می‌کنند، بدون اینکه درصدد تصویب آنها برآیند. برای پژوهشگر میدانی، خصوصاً برای کسی که با حقوق اندکی در منطقهٔ دورافتاده‌ای از یک کشور کار می‌کند، وسوسه‌های زیادی برای استفاده از «جانشین‌ها» وجود دارد که به واسطهٔ آنها، دانش‌آموزان یا حتی کل مدارس، جانشین دانش‌آموزان و مدارس در «طرح نمونهٔ رسمی» می‌شوند. این محدودیتها گاهی جنبه مالی دارند، زیرا به پژوهشگران میدانی، برمبنای تعدادی از مدارس مورد توافق، اجرتهای روزانه پرداخت می‌شود؛ گاهی جنبه فرهنگی دارند، زیرا هنگامی که یک مدیر مدرسه یا یک مقام محلی «معتقد است» که فقط بهترین دانش‌آموزان باید آزمایش شوند، آداب و رسوم محلی «نه» گفتن را مشکل می‌کند و گاهی به این علت است که پژوهشگر میدانی، مدرسه نمونه را «جایگزین» مدرسهٔ دیگر می‌کند، زیرا جایگزین کردن مدرسه قابل وصول‌تر است.

کسب مصونیت کامل در قبال این نوع مسائل بسیار مشکل است. با این وجود، باید تلاش کرد تا کلیه فعالیتهای جمع‌آوری اطلاعات، یا با انجام «پیمایشی پس از برشمردن» (کاسلی و جورای، ۱۹۸۱) یا با گنجاندن چندفقره از اطلاعاتی که قبلاً شناخته شده است در جمع‌آوری داده‌ها (مانند اندازهٔ مدرسه یا کلاس، سن مدیر مدرسه، تعداد معلمان، ترکیب جنسی مدرسه)، نوعی «اعتباریابی برونی» را به دست آورده و سپس این نتایج با شواهد رسمی مقایسه شود. متأسفانه، غالباً این مسائل نادیده گرفته می‌شود یا حداقل یک «اعتباریابی درونیِ» نیمه دلخواه تنظیم می‌گردد که در آن محقق، معدودی پرسش‌نامهٔ تکمیل شده را برای بازرسی بصری و به‌منظور تشخیص الگوهای ناهمسان پاسخ مورد بررسی قرار می‌دهد.

(ج) ارائهٔ ترکیب غلطی از ابزارها

مدیران آزمون، به برخی از پاسخ دهندگان تصادفاً ترکیب غلطی از ابزارها را ارائه می‌دهند. اگر ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مثلاً به دلیل استفاده از فرمهای چرخشی، نمونه‌گیری چند ماتریسی، یا تخصیص مجموعه‌ای از سؤالات نامتوازن پیچیده باشند، ممکن است درهم و برهمی باعث شود که برخی از پاسخ‌دهندگان، ترکیبهای غلطی از ابزارها را دریافت کنند. هنگامی که ابزارها پیچیده باشند ممکن است مسائلی از این قبیل بروز کند: خطاهای ناشی از زمان در نظر گرفته شده برای دفترچه‌های مختلف آزمون، مسائل مربوط به کنترل دانش‌آموز به هنگامی که یک دفترچهٔ آزمون در درون گروهی از آزمونهای چرخشی، تقریباً نصفِ زمان کاملی را که برای آن درنظر گرفته شده است بگیرد، گیج شدن دانش‌آموز هنگامی که مدیر آزمون پیش از شروع جلسهٔ آزمون، شرایط اجرایی جلسه را نخوانده و نفهمیده باشد.

(د) عدم آزمایش تجربی وسیع رویه‌های اداری ارائه شده در راهنماها

رویه‌های اداری ارائه شده در راهنمای هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه و راهنمای مدیر آزمون، پیش از بکار رفتن در میدان عمل، مورد آزمایش تجربی وسیع قرار نمی‌گیرند. در صورتی که آشفتگی‌هایی در خلال پژوهش میدانی در رابطه با آموزشهای ارائه شده در راهنمای هماهنگ‌کننده مدرسه و یا در راهنمای مدیر آزمون بروز کند، برنامهٔ جمع‌آوری اطلاعات می‌تواند در معرض مخاطره قرار گیرد. این راهنماها باید در موقعیت‌هایی که احتمال بروز آشفتگی در آنها زیاد است، مورد آزمایش تجربی قرار گیرند.

برای محققی که در ادارات دولتی نصب و بکاراندازی دستگاههای جدید تهویه در پایتخت یک کشور، مشغول کار است، نوشتن دستورالعمل‌های روشن و مفیدی که زبان مناسبی را برای کلیه افراد شرکت‌کننده در جمع‌آوری اطلاعات به کار ببرد بسیار مشکل است. بنابراین، آزمایش تجربیِ کلیهٔ دستورالعمل‌ها باید در یک سلسله محیط‌های «دشوار» انجام پذیرد که بتواند شامل مواردی از این قبیل باشد: قسمت‌های دورافتادهٔ یک کشور که در آن مدیر آزمون ممکن است ملزم به سازگاری با آداب و رسوم ناشناخته محلی باشد، یا «نواحی شهری با قومیتهای مختلف» که در آن زبان

روزمره مردم ممکن است غیر از زبان ملی‌ای باشد که دستورالعمل‌ها در قالب آن تهیه شده‌اند، یا مدارس ابتدایی در مناطقی که در آنها زبان در سالهای اول مدرسه ممکن است با گویش محلی آموزش داده شود.

(هـ) تاریخ نامناسب جمع‌آوری اطلاعات

تاریخ جمع‌آوری اطلاعات در زمان نامناسبی تعیین می‌شود. محقق باید دربارهٔ تعیین زمان جمع‌آوری اطلاعات، بسیار دقیق باشد، زیرا انتخاب غلط زمان جمع‌آوری اطلاعات، گاه به نرخهای ضعیف پاسخ یا داده‌های غیرپایا می‌انجامد. به‌عنوان مثال، «جو مدرسه» در اوقات معینی از سال تحصیلی، ممکن است برای جمع‌آوری اطلاعات، مناسب نباشد (به علت تعطیلات محتمل‌الوقوع، نزدیک شدن امتحانات و غیره)، یا ممکن است در اوقات معینی از سال اعیاد مذهبی وجود داشته باشد که بر جمع‌آوری اطلاعات دربارهٔ دانش‌آموزان، تأثیر بگذارد.

(و) کافی نبودن اطلاعات محقق

محقق، فاقد دانش و اطلاعات کافی دربارهٔ مقتضیات محلی است. موقعیت‌های مختلفی وجود دارد که در آنها عدم آشنایی با شرایط محلی می‌تواند مانع جمع‌آوری اطلاعات صحیح گردد. مثلاً محققی که مسئولیت برآورد نرخهای مشارکت را به عهده داشت، اطلاعاتی را در سه منطقه از یک کشور که در آنها اسلام مذهب غالب بود جمع‌آوری کرد، بدون اینکه توجه داشته باشد بسیاری از دانش‌آموزان در دو مدرسه حاضر می‌شوند (صبحها در مدارس دولتی و بعد از ظهرها در مدارس اسلامی). لذا به‌خاطر «شمارش مضاعفِ» حضور دانش‌آموزان، در برخی از روستاها نرخهای مشارکتِ برآورد شده به ۱۲۰ درصد رسید! این امر باعث شد که کل پژوهش میدانی این بخش از طرح تکرار گردیده و روشهای محاسباتی صحیحی مورد استفاده قرار گیرد.

مدیریت آماده‌سازی اطلاعات

مرحلهٔ آماده‌سازی اطلاعات با تبدیل اطلاعات خام بدست آمده در خلال مرحلهٔ جمع‌آوری اطلاعات به شکلی که برای تحلیل بعدی مناسب باشد، ارتباط دارد. این مرحله، شامل دو گام اصلی است: کدگذاری اطلاعات و ثبت اطلاعات. کدگذاری

اطلاعات، مستلزم تخصیص کدهای عددی به هر فقره از اطلاعات جمع‌آوری شده در خلال جمع‌آوری اطلاعات است. گاهی تخصیص کدهای عددی، امری واضح و روشن است، مانند تخصیص اعداد ۱، ۲، ۳ و ۴ به پاسخهای اول، دوم، سوم و چهارم یک آزمون. در مواقع دیگر، این کار مستلزم استفادهٔ دقیق از جداول ویژهٔ اطلاعات است، مانند تخصیص یک نمره روی یک مقیاس «موقعیت اجتماعی-اقتصادی» به یک پاسخ باز که توصیف کنندهٔ شغل پدر یک دانش‌آموز است. ثبت اطلاعات، مستلزم تبدیل همهٔ این کدها به شکلی است که بتواند توسط یک کامپیوتر «خوانده» شود.

مرحلهٔ آماده‌سازی اطلاعات می‌تواند تلاشهایی که برای تضمین اجرای صحیح جمع‌آوری اطلاعات انجام شده است را به هدر بدهد. این اغلب بدان جهت است که بسیاری از محققان، آماده‌سازی اطلاعات را به‌عنوان چیزی تلقی می‌کنند که ارزش آن را ندارد که مورد توجه کامل قرار گیرد، زیرا آماده‌سازی اطلاعات، نه دربرگیرندهٔ چالشهای عملیِ جمع‌آوری اطلاعات است و نه متضمن تحریک عقلانیِ همراه با تحلیل اطلاعات. نویسندگان این فصل، در «بهبود» چندین فعالیت جمع‌آوری اطلاعات شرکت جسته‌اند که در ابتدا شکست خورده بود، زیرا محققان مسئول آنها دارای چنین نگرشهایی بودند. در هر یک از این موارد، معلوم شد که بهبود این فعالیتها از لحاظ مالی و نیروی انسانی بسیار گران است.

آماده‌سازی اطلاعات: نیازمندی‌های اساسی

(الف) تیم کدگذاری و محیط کار آن

کدگذاری اطلاعات باید توسط یک تیم آموزش‌دیده، تحت سرپرستی دقیق شخص مجرّبی انجام شود که از محتوا و مقاصد جمع‌آوری اطلاعات اطلاع دارد. باید مکان ساکت و آرامی در اختیار این تیم گذاشته شود که در آن احتمال بروز «آشفتگی طبیعیِ» زندگی اداری، کم باشد (مثلاً تلفن‌ها باید برداشته یا ساکت شود، پچ‌پچ‌های مفرط اجتماعی باید ممنوع گردد و آمد و شد اداری به حداقل آن برسد). محل کار این تیم باید طوری آراسته شود که اجازه دهد کدگذارها به آرامی و بدون مداخله در کار یکدیگر وظایف خود را انجام دهند (مثلاً هر کدگذار باید میزی داشته باشد که برای

تسهیل کار تنظیم پرسش‌نامه‌ها، آزمونها و اسناد کدگذاری به اندازه کافی بزرگ بوده و قفسه‌ها و انبارهای کافی نیز برای ابزارهای تکمیلی در دسترس باشد).

(ب) کتاب کد

کدگذاری اطلاعات باید طبق دستورالعمل‌های ارائه شده در کتاب کد که توسط محقق برای تیم کدگذار تهیه شده است، صورت گیرد. کتاب کد باید حاوی مواردی از این قبیل باشد: تولید مجدد و صحیح هر یک از سؤالات و مواد آزمون، فهرستی از پاسخهای ممکن برای این سؤالات و مواد، فهرستی از کدهایی که باید به پاسخهای ممکن اختصاص یابد، توضیح کدهای اطلاعاتی صرف‌نظر شده‌ای که باید مورد استفاده قرار گیرند، اطلاعات توصیف‌کنندهٔ نمره‌دهی و کدگذاری مجدد که در کامپیوتر ثبت خواهد شد (مثلاً هنگامی که نمرات آزمون تولید می‌شود، یا طبقه‌بندیهای بسیار مفصل در تعدادی از طبقات کوچک‌تر «فرو می‌ریزد»)، و جایگاه هر ارزش کدگذاری شده پس از وارد شدن در پروندهٔ اطلاعات کامپیوتری. کتاب کد باید حاوی اطلاعات بسنده‌ای باشد تا برای کسی که شناخت قبلی از جمع‌آوری اطلاعات ندارد، امکان فهم معنا و ریشه‌های هر یک از ارزشهای عددی ذخیره شده در پرونده اطلاعات کامپیوتری را فراهم نماید.

(ج) روشهای کدگذاری

کدگذاری باید با ویرایش کلی و سریع پرسش‌نامه‌ها آغاز شود تا بدین‌وسیله اشتباهات مربوط به ازقلم‌افتادگی‌ها و ناهمسانی‌ها مشخص گردیده و در صورت امکان تصحیح شود. بدین‌ترتیب، مثلاً تشخیص این موضوع که آیا پرسش‌نامه‌های صرف‌نظر شده‌ای وجود دارد یا نه امکان‌پذیر گردیده و می‌توان دلایل این امر را با پژوهشگران میدانی کنترل کرد. وظیفهٔ بعدی عبارت است از انتخاب نمونه‌ای متشکل از ۲۵ پرسش‌نامه که توسط کلیه اعضای تیم کدگذاری و نیز توسط محقق کدگذاری شود. اگر در کدهای اختصاص یافته برای سؤالات اختصاصی، تفاوتی وجود داشته باشد، باید یادداشت گردیده و دقیقاً مورد بحث قرار گیرد، به‌طوری که محقق و کلیه اعضای گروه کدگذاری، بر سر شرایط این کار و نیز سطوح کدگذاری که احتمالاً ممکن است مستلزم «یک اندیشهٔ ثانوی» باشند، به توافق برسند. در این مرحله، کدگذاری کلیهٔ

پرسش‌نامه‌ها باید آغاز گردد و سرپرست گروه کدگذاری باید برای مشارکت در این کار، پاسخ گویی به سؤالات و اجرای عملیات کنترل کیفی از طریق نمونه‌های دریافتی از کار تکمیل شده، در دسترس باشد. سرپرست گروه باید سابقهٔ دقیق این موضوع را که دقیقاً کدامیک از پرسش‌نامه‌ها توسط کدامیک از اعضای گروه کدگذاری، کدبندی شده است، نگه دارد، به‌طوری که وقتی روشهای کنترل کیفی مشخص کند که فردی «مستعدّ خطا» است، پیدا کردن و تصحیح نمودن پرسش‌نامه‌ها امکان‌پذیر باشد. برای بحث دربارهٔ هر یک از مسائل، محقق باید در پایان هر روز با سرپرست دیدار کند و گاه‌گاهی باید در کدگذاری به شیوه‌ای جدی مشارکت نماید، به‌طوری که برای گروه کدگذاری ثابت شود که کار آنها مهم است و محقق نسبت به این جنبه از آماده‌سازی اطلاعات، توجه زیادی دارد.

(د) ثبت اطلاعات

این مرحله از آماده‌سازی اطلاعات، با تبدیل اطلاعات تدوین شده در مرحله کدگذاری به شکلی که بتواند توسط کامپیوتر «خوانده شود» در ارتباط است. این کار طبیعتاً با ثبت کدها در کامپیوتر از راه یک ترمینال یا یک کامپیوتر شخصی انجام می‌شود. کسانی که اطلاعات را ثبت می‌کنند، معمولاً یا براساس اوراق رمزی تهیه شده در ضمن مرحلهٔ کدگذاری اطلاعات و یا بر مبنای خود پرسش‌نامه‌ها و آزمونها، در مواردی که حاوی پاسخهای غالباً «کدگذاری شده» باشند، کار می‌کنند. به‌طور کلی اگر اطلاعات مستقیماً از روی پرسش‌نامه‌ها و آزمونها ثبت شود، خطای کمتری وجود خواهد داشت، زیرا این کار احتمال خطایی که صرفاً ناشی از رونویسی است را کاهش می‌دهد، با این حال، این روش ممکن است زمان لازم برای ثبت اطلاعات را افزایش دهد، زیرا لازم است از روی جاهای مختلفی در صفحه و صفحات مختلف خوانده شود. در بعضی موارد، ممکن است بتوان از ادراک بصری استفاده کرد که از طریق آن پاسخگو پاسخها را به شکلی ثبت می‌کند که مستقیماً بتواند با کامپیوتر خوانده شود. لازم است که در استفاده از این روش پیشرفته‌تر دقت شود، خصوصاً هنگامی که توسط کودکان خردسال به کار برده می‌شود، زیرا برای دستکاری این شکلها به گونه‌ای که از اعتبار پاسخها نکاهد، مقدار معینی پختگی و مهارت در پاسخگو لازم است.

در خلال مرحلهٔ ثبت اطلاعات، باید چندین نکته مورد توجه قرار گیرد: تمام کدها ترجیحاً عددی باشد؛ هر پاسخگو دارای کد مشخص‌کنندهٔ بی‌مانندی که حاوی موقعیت پاسخگو (مثلاً کشور، استان، ایالت، ناحیه، مدرسه، کلاس) و اطلاعات مربوط به چارچوب نمونه‌گیری (مثلاً وسعت، طبقه، طبقهٔ فرعی، خوشه) است باشد؛ باید بین شکلهای مختلف عدم پاسخ (مانند حذف کردن، عدم ارائه پاسخ، نرسیدن به جواب و غیره)، مرزبندی روشنی صورت گیرد؛ ارزش صفر برای بیان عدم پاسخ به کار نرود؛ یک «رقم کنترل‌کننده» برای هر ۱۰ یا ۲۰ ستون درج شود تا کنترل بصری مسیر اطلاعات که باید سریعاً از طریق چاپ انجام شود امکان‌پذیر گردد، و اطلاعات «به صورت دوبله علامت‌گذاری شود» یا به شیوهٔ مشابهی دارای اعتبار گردد.

در شرایط ایده‌آل باید از طریق وارسی‌های منطقیِ از قبل برنامه‌ریزی شده بر روی اطلاعات در زمان ثبت آنها، یک برنامهٔ ویرایش تخصصی اطلاعات به اجرا گذاشته شود تا بدین وسیله بر ثبت اطلاعات در «زمان واقعی» نظارت لازم اعمال گردد. این وارسی‌ها توسط کامپیوتر انجام می‌شود و ممکن است به اندازهٔ یک وارسی اساسی دامنه‌دار، ساده و به اندازهٔ یک وارسی پیچیده دربارهٔ ترکیبات غیرمحتمل بسیاری از کدها گمراه‌کننده باشد.

(هـ) پالایش اطلاعات

آخرین جزء آماده‌سازی اطلاعات، پاکسازی نامیده می‌شود و مشتمل بر اجرای یک رشته تحلیل‌های مقدماتی روی اطلاعات به منظور تشخیص خطاها، از قلم‌افتادگی‌ها و غیره و سپس استفاده از نتایج این تحلیل‌ها برای تنظیم پروندهٔ اصلی اطلاعات می‌باشد. این تحلیل‌ها باید همه یا برخی از مسائل ذیل را آشکار نماید: اختلافات موجود بین تعداد موارد در پروندهٔ کامپیوتری و تعداد پرسش‌نامه‌ها، کدهای غیرعادی، خطاهای خارج از دامنه، بی‌نظمی‌های همسانی منطقی، عدم توافق بین اطلاعات جمع‌آوری شده در سطوح مختلف (مثلاً ممکن است اطلاعات در دسترس یک معلم باشد اما در اختیار شاگردان او نباشد) و خطاهای مربوط به آماده سازی متغیرهای مرکب روی کامپیوتر. به‌عنوان یک «حساب سرانگشتی» نباید بیش از سه گروه از این تحلیل‌های مقدماتی به عهده گرفته شود، زیرا با توجه به تجربه‌ای که نویسندگان این فصل داشته‌اند، اگر بررسی روشن

و دقیقی دربارهٔ نتایج این تحلیل‌ها انجام شود معلوم خواهد شد که پالایشهای بیشتر، همیشه منابع کامپیوتری و زمان مورد استفاده را توجیه نمی‌کند.

پس از انجام سه گروه از پالایشهای کامپیوتری، اطلاعات باید از طریق یک برنامه «محدودسازی» تصفیه شود. این برنامه یا طبق قوانینی که قبلاً توصیف شده است، برای اطلاعات مفقود، ارزش متغیرهای مرکب ناقص (مثلاً اختصاص دادن یک ارزش «غایب» به نمره کل یک آزمون، هنگامی که به بیش از ده درصد پرسشها جواب داده نشده است) را مقرر می‌دارد و یا یک ارزش نسبت دادنی را برای یک متغیر مرکب ناقص می‌آفرینند (مثلاً نمرهٔ میانگین کلاس را به دانش‌آموزی نسبت می‌دهد که دربارهٔ یکی از متغیرهایی که باید در توصیف ذهنی شرایط اجتماعی ـ اقتصادی حاکم بر زمینهٔ خانوادگی دانش‌آموز به حساب آورده شود، اطلاعاتی ارائه نکرده است). برای برخورد با عدم پاسخ، یک راه درست منحصر بفرد وجود ندارد و لذا وظیفهٔ محقق است که «برای یک موقعیت ویژه، روشی را برگزینند که کمترین زیان را دربر داشته باشد» (کیش، ۱۹۶۵، ص ۵۵۸). در برخورد با ارزشهای مفقود باید به‌خاطر داشت که «هیچ کاری در رابطه با آن انجام ندادن» (مثلاً با مستثنی کردن پاسخهای مفقوده از کلیهٔ محاسبات مربوط به میانگین‌های نمونه) معمولاً مستلزم این فرض ساده اما معمولاً نادرست است که غیرپاسخگویان برای توجیه نادیده گرفتن آنها در محاسبات، به اندازهٔ کافی شبیه پاسخگویان هستند.

آخرین مرحله در کار پالایش اطلاعات عبارت است از تهیهٔ دو نسخه از پرونده‌های اطلاعاتی به اضافهٔ پروندهٔ کارکرد. یکی از این نسخه‌ها باید در محل برای مقاصد کمکی و پشتیبانی و یا برای استفاده در انتقال اطلاعات بین کامپیوترها و دیگری باید در مخزن ویژهٔ بلندمدت و امنی که در خارج از محل قرار دارد، ذخیره شود.

آماده‌سازی اطلاعات: آنچه اغلب اتفاق می‌افتد

(الف) مسائل مربوط به آموزش، سرپرستی و محیط کار

گروه کدگذاری و ثبت اطلاعات، آموزش ندیده است، به صورت ضعیفی سرپرستی می‌شود و در یک محیط نامناسب کار می‌کند. اگر به تجاربی که نویسندگان

این فصل در تلاش برای بهبود مجموعهٔ داده‌هایی که تحت شرایط بسیار ضعیفی با اجرای یک پیمایش ملی روی دانش‌آموزان کلاس نهم آماده شده بود مراجعه کنیم، خصوصیات چنین موقعیتی به نحو احسن روشن می‌گردد. گروه کدگذاری استخدام شده برای پیمایش، مرکب از دانشجویان جوان دورهٔ لیسانس بود که در راهروهای ساختمان وزارت آموزش و پرورش و در شرایط بسیار مشکلی به کدگذاری روی جداولِ نشانه پرداختند. این گروه، از حداقل آموزش برخوردار بود، به صورت ضعیفی سرپرستی می‌شد و یا اصولاً فاقد ارزش بود. وظیفهٔ اصلی گروه مزبور این بود که پاسخهایی را که دانش‌آموز به پرسش‌نامه‌ها و آزمونها داده است، به اوراق کدگذاری منتقل نموده و سپس به یک کامپیوتر وارد کند.

گروه کدگذاری از شرایط کارش، ابراز نارضایتی نمی‌کرد و درواقع به نظر می‌رسید که مردان جوان از اینکه در یک محل کار کوچک و فاقد سرپرستی با همکاران زن، محبوس هستند لذت می‌برند. گفتگوهای توأم با خنده، خنده‌های ناگهانی و دسته‌جمعی، رفت و آمدهای مداوم در راهرو، چهره‌های بشّاش، همه و همه حاکی از این بود که اعضای تیم از اینکه چندین ماه را با کار روی پرسش‌نامه‌ها و آزمونهای مربوط به حدود پنج هزار دانش‌آموز گذرانده‌اند، بسیار خوشحال‌اند. وقتی که کار کدگذاری و وارد کردن اطلاعات به اتمام رسید، آزمونها و پرسش‌نامه‌ها به شیوه تصادفی‌تری با هم دسته‌بندی و برای ذخیره‌سازی در یک انبار دولتی ارسال گردید.

محققان برای کنترل کیفیت آماده‌سازی اطلاعات، هیچ‌گونه تحلیل اولیه‌ای به عمل نیاوردند. در عوض، با ابراز شجاعت فوق‌العاده‌ای به انجام تحلیل‌های مهمی مبادرت ورزیدند که در نمره‌گذاری، ترکیب و تحلیل، از مقدار زیادی کامپیوترهای گران و وقت بسیاری برای برنامه‌نویسی استفاده می‌کرد. اما دیری نپائید که زنگهای خطر به صدا درآمد: نمرات میانگین روی آزمونهای چند گزینه‌ای، محدود به ارزشهایی بود که اگر کلیه دانش‌آموزان، پاسخها را حدس می‌زدند انتظار چنین ارزشهایی می‌رفت، تعدادی از متغیرهایی که چهار پاسخ ممکن داشتند دارای ارزشهای بسیاری در دامنه ۵ تا ۹ بودند، کدهای تشخیص مدرسه و دانش‌آموزِ قوی در ارقام بزرگ ظاهر می‌شد و به نظر می‌رسید که در مقابل هرگونه تلاشی که توسط محققان برای استفاده از آنها در

جهت هدفهای ترکیبی پرونده صورت می‌گرفت، مقاومت می‌کند.

سپس تصمیم گرفته شد که با مراجعه به پرسش‌نامه‌ها و آزمونها صد مورد اول در پرونده‌های کامپیوتری کنترل شود. این کار از زمانی که آغاز گردید، وقت اندکی گرفت، زیرا محققان، اول باید به انبار بازمی‌گشتند و سپس پرسش‌نامه‌های صحیح را در میان هزاران پرسش‌نامه بازگشتی درجه‌بندی نشده توسط دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس که در جعبه‌های مقوایی صدتایی ذخیره شده بود، پیدا می‌کردند. هنگامی که کار کنترل به اتمام رسید، معلوم شد که کدهای غلط در برخی از صفحات کدگذاری تا ۷۵ درصد رسیده است. بعلاوه، معلوم شد که باید مقدار زیادی خطا با کار وارد کردن اطلاعات در آمیخته باشد. به هر حال آن قدر خطا وجود داشت که تنها راه حل آن آغاز مجدد کل عملیات کدگذاری و ثبت اطلاعات بود.

(ب) نمره‌گذاری به‌وسیلهٔ دست

گروه کدگذاری، با دست، آزمونها و مقیاسها را نمره‌گذاری می‌کند. هنوز هم بسیاری از محققان را می‌بینیم که به گروه کدگذاری‌شان دستور می‌دهند برای بدست آوردن نمرهٔ کل آزمون، نمرات هر سؤال را با یکدیگر جمع کرده و سپس نمرات کل ـ نه نمرات هر سؤال ـ را در پروندهٔ کامپیوتر ثبت نمایند. این مسئله به نحو اجتناب‌ناپذیری به داخل شدن غیرمنطقی یک منبع غیرعادی خطا در آماده‌سازی اطلاعات منتهی می‌گردد. نویسندگان فصل حاضر، نمونه‌هایی از این شیوه را در طرحهایی که تحت راهنمایی مشاوران «متخصص» خارجی انجام شده است، مشاهده کرده‌اند. این شیوه علاوه بر اینکه باعث بروز خطاهایی در کل آزمون می‌شود از توانایی محقق در تحلیل پرسشها به‌منظور حذف سؤالات ضعیف، رسیدگی به صلاحیت سؤالات آزمونهای فرعی و استفاده از مشخصات سؤال در بررسی روایی پاسخ کلیدی برای آزمون نیز جلوگیری می‌کند. بسیاری از افراد، پرسش آخری را که در اینجا ذکر شد، قدری غیرعادی خواهند یافت. با وجود این، تجربهٔ نویسندگان این فصل هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم در کشورهای در حال توسعه، نشان می‌دهد که در خلال استفاده از تحلیل پرسشها در تقریباً یک طرح از هر چهار طرح، ممکن است خطاهایی در پاسخهای کلیدی پیدا شود.

(ج) اسناد ناقص

به گروه کدگذاری اسناد ناقصی ارائه می‌شود. این موضوع مهم است که اسناد ارائه‌شده به گروه کدگذاری، همهٔ موقعیت‌های ممکن را بپوشاند. بدین معنا که اعضای گروه هرگز نباید به حال خود رها شوند به‌طوری که «در میان خودشان اسنادی را تهیه کنند». یکی از این موارد در یک کشور اروپایی اتفاق افتاد که در آنجا به جای آنکه به گروه کدگذاری، یک جدول استاندارد داده شود، آنها را به حال خود رها کردند تا تاریخهای تولد را به متغیری تبدیل کنند که بیانگر سن افراد برحسب ماه باشد. این متغیر برای طرح مورد نظر، یک متغیر کلیدی علامت‌گذار بود و بسیاری از ارزشهای «خارج از حوزه» نه تنها بذر شک و تردید را بر روی روشهای نمونه‌گیری پراکندند، بلکه از بکاربردن این متغیر به‌عنوان یک کنترل مهم برای نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز جلوگیری کردند.

(د) عدم موفقیت محقق در کدگذاری

محقق در «تنظیم دقیق» مراحل اولیهٔ عملیات کدگذاری موفقیتی به دست نمی‌آورد. در خلال مراحل اولیهٔ عملیات کدگذاری، کنترل روایی کتاب کد، در رابطه با سؤالات باز پاسخ و آزاد پاسخ اهمیت خاصی دارد. غالباً پاسخ‌دهندگان، پاسخهایی را ارائه می‌کنند که با کلیهٔ احتمالات ثبت شده در کتاب کد کاملاً مطابق نیست. در برخی موارد، این مسئله باعث می‌شود که مقولات دیگری به مقولات موجود افزوده شود، حال آنکه در موارد دیگر ممکن است بازنویسی کامل بخشی از کتاب کد را ایجاب کند. این تغییرات باید بسیار سریع انجام شوند و این یکی از دلایل نیاز محقق به همکاری با تیم کدگذار در مراحل اولیهٔ آماده‌سازی اطلاعات است. نمونه‌ای از یک طرح در استرالیا این موضوع را در ارتباط با کدگذاری مشاغل روی یک مقیاس موقعیت شغلی، روشن می‌کند. راهنمای کدگذاری برای طرح، کدگذاران را به جدولی مجهز کرده بود که باید برای پیدا کردن «نمرهٔ موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی» مبتنی بر این سؤال که «شغل پدرتان چیست؟» مورد استفاده قرار می‌گرفت. کدگذاران بدون تن در دادن به مزیت پاسخهای بسیار اخباری‌تری که دانش‌آموزان در ارتباط با این سؤال که «وقتی پدرتان در محل کار است چه می‌کند؟» ارائه کرده بودند، برحسب وظیفه‌شناسی از این دستورالعمل‌ها

تبعیت کردند. در بسیاری از موارد، دانش‌آموزان کد «اطلاعات مفقود» را دریافت کردند، زیرا آنها به سؤال اول، جواب نداده بودند یا اینکه نوشته بودند «نمی‌دانم». اگر پاسخ به سؤال بعدی مورد ملاحظه تیم کدگذار قرار گرفته بود، تقریباً می‌شد به کلیهٔ این دانش‌آموزان، نمرات معتبرتری را نسبت داد.

(هـ) از بین رفتن اطلاعات

اطلاعات جمع‌آوری شده برای طرح، غالباً مدت کوتاهی پس از آنکه محقق طرح را تکمیل کرد، از بین می‌رود و این مسئله از به عهده گرفتن تحلیل‌های فرعی مهم، جلوگیری می‌کند. برخی از دلایل از بین رفتن اطلاعات بدین شرح است: نوارها و صفحات حاوی این اطلاعات، بدون دقت ذخیره شده و سپس به راحتی «از بین می‌روند»؛ محقق اصلی به شغل دیگری می‌پردازد و اطلاعات طرح از صفحات کامپیوتر اصلی، پاک می‌شود تا راهی برای اطلاعات جدید باز شود؛ کتاب کد، یا ناقص است یا وجود ندارد و در نتیجه هنگامی که یک محقق اصلی صحنه را ترک می‌کند، هیچ کس نمی‌تواند آنچه را که در پرونده‌های کامپیوتری بوده است، به یاد آورد؛ انواع بسیار زیادی از پرونده‌های اطلاعاتی وجود دارد که دانستن اینکه کدام اطلاعات، پرونده‌های «بی‌عیب و نقصی» را نشان می‌دهند، غیرممکن است. نویسندگان این فصل، کشوری را سراغ دارند (این کشور دارای یک سنّت قوی برای انجام مطالعات ارزشیابی ملی گران، بزرگ مقیاس و دقیقاً طرح‌ریزی شده است) که در آن تنها یکی از مجموعه‌های داده‌ها برای چهار برنامهٔ آزمایشی ملی را که در گذشته برای پایه‌های ۶ و ۹ اجرا شده است، می‌توان پیدا کرد.

تحلیل اطلاعات

مرحلهٔ تحلیل اطلاعات، عمدتاً با آماده‌سازی خلاصه‌های قابل استفاده‌ای از اطلاعات، که برای تحلیل، جمع‌آوری و آماده شده است، ارتباط دارد. این خلاصه‌ها معمولاً، حداقل به شکل آمارهای توصیفی (مانند میانگین‌ها، انحراف استانداردها) و نمرات فراوانی جدول‌بندی شدهٔ متقاطع می‌باشند. در برخی موارد، آزمونهای معنادار (مانند مقایسهٔ «دستکاری در مقابل کنترل») و یا آزمونهای متناسب با الگوهای

پیشنهادی (مانند الگوهای علّی مبتنی بر تحلیل مسیر) مورد نیاز خواهد بود. تحلیل اطلاعات برای زمینه‌یابی‌های مبتنی بر نمونه باید توسط محققی آغاز شود که دربارهٔ اوزان نمونه‌گیری تصمیم‌گیری می‌کند و سپس توسط محققی دنبال شود که مقیاسهای مناسب خطای نمونه‌گیری را برای هر یک از پارامترهای برآورد شده جامعهٔ آماری محاسبه می‌کند.

در تمام این مراحل، باید با وسوسهٔ اجازه دادن به کامپیوتر برای کنترل تحلیل‌ها مقابله شود. برای انجام این کار، محقق باید یک نمونه فرعی کوچکی از موردها را انتخاب کرده و آنها را برای تکرار برخی از تحلیل‌های کامپیوتری به‌وسیلهٔ دست مورد استفاده قرار دهد، بدین‌ترتیب «دست محقق به اطلاعات آلوده می‌شود». به‌عنوان مثال، با استفاده از کاغذ، قلم و ماشین حساب، باید برخی از آمارهای توصیفی ساده و توزیع‌های فراوانی تهیه شود، «بخشهای مجزا» مفصلاً بررسی شود، و ترکیبات «غیرعادی» نمرات، برای بررسی بیشتر علامت‌گذاری گردد. در بحث ذیل، گامهایی که باید به منظور تحلیل موفقیت‌آمیز اطلاعات برداشته شود بیان می‌گردد. در این بحث، سعی نشده است تا انتخاب تکنیک خاصی در تحلیل اطلاعات توصیه گردد، زیرا این تکنیک‌ها باید متناسب با اهداف جمع‌آوری اطلاعات انتخاب شوند و با توانایی محقق در بررسی و تفسیر نتایج حاصله از این تکنیک‌ها توافق داشته باشند.

تحلیل اطلاعات: نیازمندیهای اساسی

(الف) ساختار پاداش

ساختار پاداش برای داده‌پردازان یک عامل کلیدی در بدست آوردن و نگهداشتن یک گروه پژوهشی ذیصلاح و مجرّب برای یک یا بیشتر از یک طرحی است که ممکن است بیش از چند سال طول بکشد. داده‌پردازان مستعد، انگشت‌شمارند و برای کسب تجربهٔ لازم جهت مدیریت جمع‌آوری اطلاعات پیچیده در زمینه آموزش و پرورش به وقت بسیار زیادی نیازمندند. بهترین راه برای حفظ علاقه و اشتیاق این افراد نسبت به یک طرح بلندمدت عبارت است از عرضهٔ یک «بستهٔ» جذاب شرایط و مزایای شغلی که باید شامل پاداش مناسب، دسترسی به تسهیلات محاسباتی که برای انجام این کار

به‌وسیلهٔ دست، مناسب‌اند و در برخی موارد تشکر و قدردانی از داده‌پرداز به‌عنوان یک همکار برای نویسنده گزارش طرح باشد.

(ب) طراحی برونداد کامپیوتر

باید پیش از تحلیل داده‌ها برای برطرف کردن نیازمندی‌های تصمیم‌گیرندگان، طراحی شود. قالب کلی برونداد کامپیوتر باید به صورت یک پیش‌نویس در جریان طرح جمع‌آوری اطلاعات تهیه شود. بدین معنا که باید در یک مرحله بسیار اولیه، بحثهایی با برنامه‌ریزان در سطوح خاص تصمیم‌گیری نظام آموزش و پرورش به منظور تهیهٔ مجموعه‌ای از جداول تصنّعی درگیرد. این بحثها باید عمدتاً با کسانی انجام شود که اِطلاعات را برای مقاصد تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار خواهند داد. باید دربارهٔ محدودکردن مداخلهٔ «جامعه‌شناسان مجلسی» در این مرحله دقت شود، زیرا با توجه به تجربهٔ نویسندگان فصل حاضر، این افراد غالباً به یک شیوه کاملاً معنادار، مایل به مغشوش کردن و در درجهٔ دوم اهمیت قرار دادن این بحثها هستند. باید قبل از تکمیل مرحلهٔ آماده‌سازی اطلاعات، کوششی برای بکاربردن برخی از اطلاعات فرضی جهت تکمیل جداول تصنّعی به‌وسیلهٔ دست صورت گیرد. آنگاه کارکنان داده‌پرداز بایستی این اطلاعات را برای تولید مجدد جداول دست‌ساز روی کامپیوتر و به منظور بازرسی و تصویب توسط برنامه‌ریزان آموزشی مورد استفاده قرار دهند.

(ج) تهیهٔ نمرات آزمون و خرده آزمون

تهیه نمرات آزمون و خرده‌آزمون باید با اطلاعات روا و پایا همراه باشد. در پایین‌ترین سطح برای آزمونهای هنجارمدار، باید به‌منظور کنترل این موضوع که سؤالات «به شیوهٔ قابل قبولی از لحاظ تمیزدهندگی، سطح دشواری و ایجاد حواس‌پرتی عمل می‌کنند»، تحلیل سنتی سؤالات به‌عهده گرفته شود. پایایی هر آزمون و خرده‌آزمون باید محاسبه شود و هنگامی‌که روایی در طرحهای دیگر تعیین نشده است، کوششی به منظور تعیین پایایی هر آزمون و خرده‌آزمون به عمل آید. اگر پایایی یک آزمون یا خرده‌آزمون در رسیدن به یک سطح قابل قبول موفقیتی به دست نیاورد، باید برای دور نگهداشتن آزمون یا خرده‌آزمون مورد نظر از تحلیل‌ها تدبیر شود.

(د) خطاهای نمونه‌گیری و اوزان نمونه‌گیری

باید با استفاده از یک آماردان نمونه‌گیری در موقعیت‌هایی که طرح نمونه با دربر گرفتن پیچیدگی‌هایی مانند طبقه‌بندی، مراحل چندگانهٔ گزینش یا روش خوشه‌ای از نمونه‌گیری تصادفی ساده انحراف پیدا می‌کند، خطاهای نمونه‌گیری و اوزان نمونه‌گیری تعیین شود (راس، ۱۹۸۵). اهمیت استفاده از روشهای صحیح برای محاسبه خطاهای نمونه‌گیری، قبلاً در همین فصل بیان شده است. باید به‌خاطر بیاوریم که اوزان نمونه‌گیری، حتی برای طرح نمونهٔ به اصطلاح «خودمیزان» معمولاً همیشه لازم‌اند و علت آن نقایص موجود در قالب نمونه‌گیری و یا نیاز به تصحیح عدم پاسخ است.

(هـ) تجهیزات محاسبه

ظهور میکروکامپیوترهای جدیدِ بسیار قوی و ارزان درحال حاضر بدین معناست که به استثنای احتمالاً برخی از روشهای بسیار وسیع جمع‌آوری اطلاعات مانند سرشماری‌ها در سطح دانش‌آموز که از متغیرهای بسیاری استفاده می‌کند، برای محقق این امکان وجود دارد که قسمت اعظم کار داده‌پردازی را با میکروکامپیوترها انجام دهد. در این موقعیت، استفاده از یک کامپیوتر مرکزی بزرگ مزایایی را دربر دارد، مانند: کاهش زمان «دور متناوب» برای تدوین و آزمایش پالایشهای کامپیوتری، اجازهٔ انجام عملیات داده‌پردازی را به محقق دادن، بدون اینکه نیازی به تطابق با نیازهای دیگر استفاده‌کنندگان از کامپیوتر وجود داشته باشد، تشویق محقق به ماندن در «اقامتگاه برای آگاهی از اطلاعات»، فراهم کردن انعطاف‌پذیری لازم برای کار در زمانها و روزهای مختلف هنگامی که دستگاههای مرکزی بزرگ ممکن است عملیاتی انجام ندهند، سهولت بخشیدن به تبادل الکترونیکی اطلاعات بر روی صفحات یا خطوط جدید تلفنی.

با اینکه استفاده از یک کامپیوتر شخصی، دارای مزایای بسیاری است، اما یک زیان مهم هم دارد و آن این است که محقق، مسئول حفظ امنیت پرونده‌های مهم اطلاعاتی می‌شود. بهترین راه برای اجرای این تدابیر امنیتی این است که یک سیستم «نوارجاری» مورد استفاده قرار گیرد که بتواند همراه با نرم‌افزاری که به‌طور خودکار

و در زمانها و تاریخهای از قبل معین شده، مجموعه‌های اطلاعات مهم را از حافظهٔ مغناطیسی صفحه‌ای شکل به نوار منتقل می‌کند، به کار برده شود.

(و) نرم افزار

به‌عنوان کمترین نیاز، محقق باید به رونوشتی از بسته‌های آماری اصلی دسترسی داشته باشد که در حال حاضر هم برای کامپیوترهای شخصی و هم برای کامپیوترهای بزرگ در دسترس هستند. دو نمونه از این بسته‌ها که استفاده بیشتری دارند عبارتند از بسته‌های SAS,SPSS. این بسته‌ها که تقریباً کلیه روشهای بررسی و تحلیل اطلاعات را برای تحلیل مجموعه‌های بسیار بزرگ یا کوچک داده‌ها فراهم می‌کنند، دارای مدارک بسیار دقیقی هستند و به‌خاطر آزمایش مداوم آنها توسط گروه وسیعی از استفاده‌کنندگان، نسبتاً «آزاد از ویروس» می‌باشند. این بسته‌ها اغلب حاوی نرم‌افزار ثبت اطلاعات‌اند که به محقق اجازه طراحی کارهای عادی ثبت اطلاعات مخصوص طرح را می‌دهند.

در صورت امکان، باید این بسته‌ها با یک برنامهٔ تحلیل سؤال که هدف کلی دارد و باید برای بررسی ویژگی‌های آزمون و سؤال مورد استفاده قرار گیرد، یک برنامه گسترده‌ای که باید برای تهیه و تنظیم جداول اشکال به کار رود؛ یک برنامهٔ لغت‌پردازی که باید برای آماده‌سازی گزارش مورد استفاده واقع شود و یک برنامهٔ ویرایش کامل که اجازهٔ بررسی و ویرایش اطلاعات ارسال شده به محقق را خواهد داد تکمیل گردد.

تحلیل اطلاعات: آنچه اغلب اتفاق می‌افتد

(الف) کامل نشدن داده‌پردازی

داده‌پردازی هرگز به‌طور رضایت‌بخشی کامل نمی‌شود. در زمینهٔ آموزش و پرورش، بسیاری از امور مربوط به جمع‌آوری اطلاعات انجام شده است که به‌خاطر شکست در کار داده‌پردازی در چارچوب یک استاندارد رضایت‌بخش، کمک بسیار ناچیزی را ارائه داده است. در بدترین موارد، شکست در تکمیل داده‌پردازی، در قالب تحلیلی بروز می‌کند که توسط محقق گرفتار در یک آشفتگی پیچیده و گران، در یک مرحلهٔ بسیار مقدماتی به پایان می‌رسد؛ محققی که با نیازهای تحلیل اطلاعاتی

برنامه‌ریزان آموزشی که اصولاً به‌عنوان مشتریان کل این جریان تلقی می‌شوند قطع ارتباط کرده است.

مشاهدات نویسندگان این فصل نشان می‌دهد که این نوع شکست عموماً به یکی از علل زیر مربوط است: فقدان آموزش و تجربه اساسی در رابطه با مدیریت تحلیل‌های کامپیوتری داده‌ها، اعتماد بیش از حد به «قدرت» چاپی کامپیوتر به قیمت مقداری آشنایی شخصی با اطلاعات، یا جذب‌شدن به فناوری محاسباتی‌ای که محقق را کاملاً مجذوب «ورزش‌های محاسباتی» می‌کند، بدون آنکه زمانی را برای انجام تحلیل‌های مورد نیاز جهت نوشتن نوع گزارشی پیدا کند که برای برنامه‌ریزان آموزشی، سودمند و قابل دسترس است.

در موقعیت‌های دیگر، شکست در تکمیل کار داده‌پردازی، ناشی از ساختارهای پاداش است که با اَجزای طرح مربوط به تحلیل اطلاعات و گزارش‌نویسی در می‌آمیزند. نویسندگان این فصل، تعدادی از پژوهشگران میدانی با استعداد را مشاهده کرده‌اند که وقتی مرحلهٔ پژوهش میدانی یک طرح به اتمام می‌رسد، برای بدست آوردن کنترل یک طرح، منتظر فرصت مناسب دیگری می‌مانند ـ این طرح، ترجیحاً طرحی «با سرمایهٔ وسیع» است که احتمالاً برای هر روز، نرخهای پاداش بالایی دارد. پس، داده‌پردازی بر عهدهٔ کارکنان جوانِ بی‌تجربه و کم‌آموزش دیده و در برخی موارد به پیمانکاران خارجی گذاشته می‌شود که به اهداف یا اهمیت طرح، علاقه واقعی اندکی دارند. این مسئله به تحلیل سطحی داده‌ها منتهی می‌شود که بندرت نیازمندی‌های اهداف اساسی طرح را تحقق می‌بخشد. در جهان کشورهایی وجود دارند که در آنها، این نوع رفتار آنقدر «نهادی شده» است که در حال حاضر کل نسل محققان، آن را به‌عنوان «یک راه زندگی» تلقی می‌کنند.

(ب) دانش و تجربهٔ ناقص محقق

محقق، فاقد دانش و تجربهٔ لازم در ارتباط با کاربرد روشهای اساسی آماری و روان‌سنجی است. بسیاری از محققان هستند که در زمینهٔ نظریهٔ اساسی آماری و روان‌سنجی، از مقداری آموزش رسمی برخوردار بوده‌اند. با این حال، این آموزش غالباً به صورتی ارائه می‌شود که در ایجاد ارتباط بین نظریه و انواع سؤالات مربوط به تحلیل

«واقعی» داده‌ها که در کشورهای خودشان با آن مواجه می‌شوند ناکام می‌ماند. این نوع آموزش، ساختار دانش وسیع اما عمدتاً سطحی‌ای را ارئه می کند که نیاز به یک استدلال محکم در مقیاس‌سازی کاربردی، برآورد و الگوسازی را در یک مجرای فرعی قرار می‌دهد. با شنیدن مواردی از انواع خطاهایی که دائماً در گزارشهای پژوهشیِ منتشر شده رخ می‌دهد، این مسئله به بهترین وجه روشن می‌شود.

خطاهای اندازه گیری

محقق، میانگین، انحراف استاندارد و تعداد پرسشها برای نمرات کل روی یک آزمون را گزارش داده اما ادعا کرده است که چون فقط نمرات کل آزمون و نه اطلاعات خاص مربوط به هر سؤال در پروندهٔ کامپیوتری ثبت شده است، پایایی را نمی‌توان محاسبه کرد. درواقع، برآورد بسیار متداول ارائه شده از پایایی آزمون یعنی فرمول ۲۱ کودر ریچاردسون ممکن است محاسبه شود که محاسبهٔ اندکی را در رابطه با سه نوع آماری که فوقاً ذکر شد صورت می‌دهد. نویسندگان این فصل برای دو نمرهٔ معیار و کلیدی آزمون که توسط محقق مورد استفاده قرار گرفته بود، ارزشهای فرمول فوق را با دست محاسبه کرده و متوجه شدند که آنها آنقدر پایین هستند که باید گفته شود روایی‌های آزمونها و تعمیم‌های صورت گرفته دربارهٔ آنها سؤال‌انگیز هستند.

تفسیر نمرات آزمون

محقق، نتایج یک برنامهٔ آزمون را گزارش کرده است که در آن، آزمونهای مربوط به موضوعات درسی مدرسه، بین نمونه‌ای از پاسخگویان توزیع شده‌اند. برای هر آزمون، متوسط درصد سؤالات صحیح مربوط به هر پاسخگو محاسبه گردیده است. آنگاه محقق اختلافات این ارزشها را در کل آزمون و به هنگامی که آنها با حیطه‌های فرضی دانش، ارتباط روشنی داشتند مورد بحث قرار داده است. درواقع، آنها صرفاً اثر تصنعی تفاوتها در دشواری آزمون بوده‌اند. این اشتباه، اغلب در تحلیل نمرات امتحانات ملی مشاهده می‌شود که در آنها «نرخهای گذر» برای جور کردن جاهای موجود در مرحلهٔ بعدی آموزش و پرورش، به صورت قراردادی تعیین می‌شود. در یک کشور، آمار ملی مربوط به نمرات تکمیلی مقطع ابتدایی، در همان سال برای چندین سال گزارش شد و به‌عنوان شاخصی برای استحکام کیفیت آموزش و پرورش تفسیر گردید.

درواقع، نرخهای گذر، به‌طور قراردادی تعیین شده بود، به‌طوری که همان درصد ثابت دانش‌آموزان، هر سال آزمون را گذراندند.

«تفاوتها» در گزارش نمرات میانگین

محقق، نمرات میانگین را برای گروههای فرعی یک نمونه، روی یک آزمون خواندن چند گزینه‌ای گزارش کرده است. دربارهٔ «تفاوتها» در سطوح عملکرد بین گروهها اظهاراتی صورت گرفته است. این اظهارات، بدون ارائهٔ هیچ‌گونه اطلاعاتی دربارهٔ انحراف استاندارد نمرات آزمون، خطاهای نمونه‌گیری نمرات آزمون یا پایایی نمرات آزمون مطرح شده‌اند.

فرصتهایی برای آفریدن نمرات مرکب

محقق، متغیرهای بسیاری را جمع‌آوری کرده که شرایط اجتماعی ـ اقتصادی حاکم بر زمینه‌های خانوادگی دانش‌آموزان را توصیف می‌کند، سپس برخی از اینها را به‌عنوان توزیعهای فراوانی یک متغیری یا در جدول‌بندی متقاطع گزارش کرده است. اما هیچ‌گونه کوششی برای ساختن یا به کار بردن یک یا بیش از یک نمرهٔ مرکب صورت نگرفته است، نمراتی که ممکن است مقیاسهای تکراری یک شاخص اساسی «موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی» را خلاصه کرده باشند.

(ج) ضعیف بودن کیفیت تجهیزات

تجهیزاتی که از لحاظ کیفیت ضعیف است، برای محاسبه، خریداری و سپس در یک محیط نامناسب به کار گرفته می‌شود. هنگامی که بودجه‌های تحقیقاتی محدود هستند، همواره این وسوسه برای خریداری ارزان‌ترین نمونه‌های تجهیزات محاسباتی عمده و سپس از بین بردن تنگناها برای استقرار این کامپیوترها وجود دارد. این نوع «پس‌اندازها» همیشه گمراه‌کننده است، خصوصاً هنگامی که یک واحد پژوهشی نیاز دارد که به نحو مؤثری با قطعات بزرگ داده‌ها کار کرده و قادر به پر کردن مشاغل، مطابق با موازین و معیارهای دقیق باشد. در بسیاری از کشورها مسائل دیگری از قبیل حرارت و رطوبت زیاد، که با عملیات ابزارهای الکترونیک ظریف متناسب نیست، اجناس الکتریکی قوی و غیرقابل پیش‌بینی و نیز مشکلات بدست آوردن قطعات کمیاب به‌هنگام بروز حوادث ناگهانی درهم شکننده، به مسائل قبلی افزوده می‌شود.

نویسندگان این فصل، هنگامی که روی یک برنامه بسیار بزرگ در ارتباط با کیفیت آموزش و پرورش ابتدایی در آسیا کار می‌کردند، مشکلاتی را در این زمینه تجربه نمودند. داده‌پردازی مربوط به طرح مورد نظر در ساختمانی انجام شد که برای کنترل تغییرات شدید حرارت و رطوبت، شرایط مطلوبی نداشت. در پایان سه هفته کار سنگین، یکی از کامپیوترهای شخصی اختصاص داده شده به طرح شکست، دو کامپیوتر دیگر خطاهای متناوب و غیرقابل پیش‌بینی را در داده‌پردازی مرتکب شدند و پس از گذشت بیش از یک هفته، خطاهای ناگهانی در نوشتن و خواندن روی صفحه چاپی چهارمین ماشین رخ داد.

(د) برخوردار نبودن محققان از آموزشهای لازم

محققان، فاقد آموزشهای لازم در بکاربردن برخی از روشهای دستکاری اطلاعات در رابطه با بسته‌های اصلی نرم‌افزارهای آماری هستند. بسیاری از محققان تربیتی می‌توانند از بسته‌های اصلی نرم‌افزارهای آماری (مانند SAS,SPSS) در یک سطح ابتدایی استفاده کنند. با این حال، آنان هیچ گونه آموزشی در نحوهٔ کاربرد این نرم‌افزارها برای انجام تعدادی از تمرینهای مهم در دستکاری اطلاعات مانند: دسته‌بندی، ترکیب، عدم تراکم، تراکم و غیره نداشته‌اند.

نتیجهٔ فقدان دانش در این زمینه آن است که مقوله‌های اطلاعاتی مربوط به دانش‌آموز، معلم و مدرسه، غالباً به‌طور مجزا و سطحی تحلیل می‌شوند بدون اینکه این مجموعه‌ها به منظور کشف روابط متقابل بین کلیه منابع اطلاعاتی ترکیب گردند. تحلیل پرونده‌های اطلاعاتی مجزا، محقق را از جستجوی سؤالات پژوهشی «درمیان» منابع مختلف اطلاعاتی باز می‌دارد. به‌عنوان مثال: پس از کنترل عوامل خانواده، مدرسه و اجتماع که می‌توانند محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند، چه رابطه‌ای بین سطوح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز و شناخت معلم از موضوع درسی وجود دارد؟

(هـ) داده‌های مشاهده‌ای یا پاسخهای باز

در هر شرایطی که داده‌های مشاهده‌ای و یا سؤالات آزمون باز پاسخ به کار می‌رود، حداقل برای بخشی از داده‌ها لازم است که کوششی به منظور محاسبهٔ ضریب پایایی ارزیابها به عمل آید. گاهی ممکن است این ضریب برای آشکار کردن این موضوع

به کار رود که ذهنیت بیش از حدی به روشهای نمره‌گذاری سرایت کرده است یا اینکه ارزیابها با بکار بردن معیارهای مختلف در خلال نمره‌گذاری، پاسخها را با توجه به ابعاد مختلف آنها نمره‌گذاری کرده‌اند. اگر پایایی ارزیابها خیلی پایین باشد، بدین‌معناست که میان ارزیابها در ارتباط با نمراتی که به هر پاسخ واحد یا به هر مشاهدهٔ واحد داده‌اند یا اتفاق نظر اندکی وجود دارد یا اصلاً اتفاق نظری وجود ندارد.

غالباً شکست در انجام این بررسی‌های مهم دربارهٔ استحکام درجه‌بندی‌ها ناشی از بی‌خبری کامل محقق است تا بی‌میلی به انجام مقدار کمی کار اضافی مورد نیاز. یک نمونه از این مسئله، زمانی اتفاق افتاد که محقق پیش از تصمیم‌گیری دربارهٔ درجه‌بندی، با در اختیار داشتن دو نفر به ارزیابی هر قسمت از نوشتن پرداخت. متأسفانه، محقق به برداشتن گام اضافی در استفاده از این دو نوع نرخ‌گذاری برای بدست آوردن برآوردی از پایایی توجه نکرد.

آنچه می‌توان در آینده انجام داد

در این فصل، برخی از مسائل و مشکلات مربوط به نمونه‌گیری، جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل اطلاعات طرح‌ریزی شده برای کمک به برنامه‌ریزان آموزشی در اتخاذ تصمیمات مربوط به بهبود کیفی آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفت. برای هر یک از این چهار فعالیت، بحثی دربارهٔ «نیازمندی‌های اساسی» همراه با ذکر نمونه‌هایی از مسائلی که نویسندگانِ این فصل، چه در کشورهای توسعهٔ یافته و چه در حال توسعه مشاهده کرده‌اند، ارائه گردید.

ضمن اینکه مسائل مزبور، طیف وسیعی را می‌پوشانند، علل اصلی بیشتر آنها را می‌توان تحت دو عنوان اساسی طبقه‌بندی کرد:

الف: فقدان آموزش و تجربه در کاربرد روشهای اساسی تحقیق برای اطلاعات «واقعی»،

ب: فقدان آموزش و تجربه در زمینهٔ تکنیک‌های مدیریت تحقیق.

بدین‌ترتیب، لازم است که مؤسسات بین‌المللی با تهیهٔ برنامه‌های کارآموزی در این دو زمینه گام اول را بردارند. آنچه اهمیت دارد این است که این برنامه‌های

کارآموزی باید از لحاظ توالی و طول ارائه، انعطاف‌پذیر و از لحاظ محتوا، توانایی تطابق دائمی با شرایط روز را داشته باشند. لذا، طرح این برنامه‌ها باید شامل یک فرآیند ارزشیابی تکوینی مداوم و مبتنی بر منابع مختلف اطلاعات باشد که فی‌المثل بتواند مصاحبه‌هایی را با فارغ‌التحصیلان این برنامه‌ها و انتقادات کارورزان موفق دربر گیرد. نتایج این بررسی‌ها را می‌توان برای توسعه و بهبود مواد آموزشی و در برخی موارد صورت ظاهری پیشرفت تربیتی برنامه مورد استفاده قرار داد. به‌عنوان مثال، برخی از گزارشهای طرح که توسط فارغ‌التحصیلان کارآموز تهیه شده است، احتمالاً ممکن است به‌عنوان «مطالعات موردی» در درون مواد فراهم شده برای گروههای بعدی کارآموزان گنجانده شود.

در قسمت بعد نویسندگان این فصل، «رهنمودهایی» را که براساس تلاشهای موفقیت‌آمیز و پردردسرشان در فراهم کردن طیفی از برنامه‌های کارآموزی ارائه کرده‌اند، فهرست گردیده است. آنگاه این کار با پیشنهادهایی برای یک برنامه کارآموزی که سعی دارد تا اکثر این رهنمودها را تحق بخشد، دنبال شده است.

رهنمودهای نویسندگان برای برنامه‌های کارآموزی

(الف) انتخاب و کار کردن با کارآموزان

مطمئن شوید که کارآموزان با زبان ارائه برنامهٔ کارآموزی آشنا هستند.

کارآموزان را به‌عنوان «گروههای کشور» انتخاب کرده و مراقبت کنید که کلیهٔ اعضای یک گروه واقعاً روی یک طرح یا یک طرح مربوط به آن کار کنند.

از گروه هر کشور بخواهید که «رهبری را برای گروه» برگزینند که مسئولیت رفتار و عملکرد کل گروه خودش را به عهده بگیرد.

با مقام ارشد رهبری برای توضیح کامل ماهیت برنامهٔ کارآموزی و نیز حصول توافق در بارهٔ حقوق و مسئولیتهای هر کارآموز ملاقات یا حداقل تلفنی صحبت کنید. تمام این گفتگوها را با توافق فرد مورد نظر بنویسید.

پیش از شروع برنامهٔ کارآموزی، از طریق آشنایی با موضوعات ذیل از بروز اشتباهات فرهنگی، عقلانی و اداری اجتناب کنید: سن و ریشهٔ محلی (که هر دو در

برخی از مناطق آسیا و آفریقا بسیار مهم‌اند)، صلاحیتهای آموزشی، تجربه یا کارآموزی قبلی در زمینهٔ تحقیق، موقعیّت برحسب «سلسله مراتب اداری» (درجه‌بندی دولت) و «سلسله مراتب غیر اداری» (درجه‌بندی گروه).

(ب) فرآیند و محتوای برنامهٔ کارآموزی

نظریه را تنها با روش «یادگیری از طریق انجام دادن» که کارآموزان را ملزم به‌کاربرد نظریه به‌عنوان بخشی از یک طرح «واقعی» می‌کند، آموزش دهید.

با مشغول کردن کارآموزان روی طرحی که از نظر دولت کشور خودشان «اولویت» بالایی دارد، علاقه و انگیزش آنها را در سطح بالا نگه دارید.

در مرحلهٔ برنامه‌ریزی طرح، مراقبت کنید که فرضیه‌ها و قضایا به شکلی تهیه شوند که پس از آنکه مورد آزمایش تجربی قرار گرفتند، اجازه دهند که مقررات سیاسی واضحی تهیه شود. برای ارائهٔ کمک و یا تفسیر هر مسئله‌ای، در خلال پژوهش میدانی، با کارآموزان در کشورهای خودشان ملاقات کنید.

(ج) نتایج برنامه

پیش از شروع برنامه، گواهینامه‌ای را از کشورهای شرکت‌کننده مبنی بر اینکه طرح به «دانشی که توسط عموم ساخته شده است» منتهی خواهد شد به دست بیاورید ـ احتمالاً به شکل حداقل یک گزارش پژوهشی ـ منتشر شدهٔ کوتاهی که به‌وسیلهٔ تیم هرکشور تهیه شده است.

به منظور استخراج جنبه‌های سیاسی نتایج طرح، حداقل یک سمینار در هرکشور شرکت کننده برگزار کنید.

به کارآموزان در تهیهٔ بایگانی اطلاعات مبتنی بر کامپیوتر کمک کنید.

پیشنهادهایی برای یک برنامهٔ کارآموزی

(الف) محتوای برنامه

مهارتهای اساسی تحقیق

در این فصل، خاطرنشان گردید که مهارتهای عملی و دانش لازم برای برخورد مؤثر با تدارکات مربوط به نمونه‌گیری، جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل اطلاعات،

اساساً همانهایی هستند که در انجام تحقیق تربیتی مورد نیازند. در زمینهٔ روشهای تحقیق تربیتی، کتب درسی بسیاری وجود دارد، اما این کتابها عموماً خدمات بسیار کمی را برای یک برنامه‌ریز آموزشی که با یک طرح «واقعی» در آموزش و پرورش مواجه است، ارائه می کنند.

بنابراین، اجرای برنامهٔ کارآموزی، باید با یک بازنگری مقدماتی بر مهارتهای عملی و دانش اساسی‌ای شروع شود که برای انجام چنین کاری لازم‌اند. این بازنگری یک «برنامه عملی» را برای طرح برنامه کارآموزی فراهم خواهد کرد. انعطاف‌پذیری در سازگاری با نیازهای کارآموزانی را که دارای زمینه‌های مختلفی هستند، می‌توان با تهیهٔ برنامه در قالب طرحهای کوچک «مستقلی» تحقق بخشید که بتوانند در اندازه‌های مختلفی ترکیب گردند. در آغاز کار، این طرحهای کوچک باید برای تحت پوشش قراردادن سطوح طرح نمونه، تعیین شاخص، تهیهٔ آزمون و مقیاس، آماده‌سازی اطلاعات، تحلیل و گزارش اطلاعات تهیه شوند.

مدیریت تحقیق

مواد آموزشی در سطح مدیریت تحقیق، باید با استفاده از راهبرد و چارچوب فوق تهیه شود. در مورد اول، طرحهای کوچک باید سطوح طرح تحقیق (شامل عملیاتی کردن سؤالات تحقیق و برنامه‌ریزی برای بهره‌برداری از منابع طرح مطابق یک جدول زمانی)، مدیریت پژوهش میدانی (شامل تهیهٔ طرحهای کوچک برای مدیر آزمون و هماهنگ‌کنندهٔ مدرسه)، مدیریت گروههای کدگذاری اطلاعات و گروههای ثبت اطلاعات، توسعهٔ بایگانی‌های اطلاعات، انتخاب و مدیریت تجهیزات و نرم‌افزارهای محاسباتی را بپوشانند.

(ب) چارچوب کارآموزی

برنامهٔ کارآموزی باید حول محور یک روش آموزشی «در دسترس» متمرکز گردد که در آن از کارآموزان انتظار می‌رود هم اکنون در طرحی که مستلزم نوع مهارتها و دانش تعیین شده توسط برنامهٔ کارآموزی است، مشارکت کنند یا درصدد مشارکت در آن باشند. طرحهای کوچک فوق، باید با اجرای طرحهای «واقعی» که توسط کارآموزان کشورهایشان به‌عنوان طرحهایی «با اولویت بالا» معرفی شده است، تلفیق شوند.

عمق و وسعت این روش کارآموزی، نمی‌تواند یک «دورهٔ کوتاه» مثلاً دو تا چهار هفته‌ای را دربر گیرد. چنین دوره‌ای، فرصت لازم را برای کارآموزان جهت بکار بردن مهارتهایشان به شیوه «یادگیری از راه انجام دادن» فراهم نخواهد کرد. طول این دوره باید به گونه‌ای تنظیم شود که با طول یک بخش منطقاً ضروری از تحقیق تربیتی، مثلاً حداقل یک سال، تناسب داشته و بتواند از چهار قسمت ذیل تشکیل گردد:

دو ماه در موطن اصلی جهت انجام وظایف پیش از کارآموزی مانند مرور سابقهٔ موضوع، جمع‌آوری آمار برای طرح تحقیق وغیره.

سه ماه خارج از موطن اصلی (یا در مکانی دورافتاده از محیط کار معمولی) جهت برنامه‌ریزی طرح، شامل طراحی نمونه و توسعهٔ ویژگی‌ها یا اولین نقشه‌ها برای ابزارسازی.

شش تا هجده ماه در موطن اصلی برای ابزارسازی، آزمایش تجربی، جمع‌آوری اطلاعات و آماده‌سازی اطلاعات.

سه ماه خارج از موطن اصلی (یا در مکانی دورافتاده از محیط کار معمولی) برای تحلیل اطلاعات و گزارش‌نویسی.

شش تا هجده ماه صرف شده در موطن اصلی می‌تواند با دیداری از یک عضو تیم کارآموزی به منظور بازنگری پیشرفت و در صورت لزوم، تنظیم خدمات تکمیلی که ممکن است پیش از جلسه کارآموزی سه ماهه دوم مورد نیاز باشد، صورت می‌گیرد.

(ج) انتخاب کارآموزان

اگر قرار باشد برنامهٔ کارآموزی حول محور تنظیم یک طرح متمرکز گردد، برای کارآموزان مرجح خواهد بود که از میان افرادی برگزیده شوند که انتظار می‌رود روی یک طرح کار کنند. از آنجا که روی این نوع طرحها، معمولاً یک تیم پژوهشی کار می‌کند، مطلوب است که کارآموزی بر «گروههای کشور» متمرکز باشد تا افراد. بدین‌معنا که حداقل دو نفر از هر گروه پژوهشی در هر کشور شرکت کننده باید در برنامهٔ کارآموزی حضور داشته باشند. روش گروهی برای کارآموزی، دارای مزایای اضافی گسترده‌ای است. برای مثال، یک روش گروهی، در برابر شکست طرح در مرحلهٔ جمع‌آوری اطلاعات (به علت بیماری، جابجایی شغلی و غیره) نوعی «بیمه» را فراهم

می‌کند و برای کارآموزان هم فرصت بیشتری را برای مورد بحث قرار دادن ایده‌هایی که در خلال کارآموزی در زمان خودشان ارائه گردیده است فراهم می‌نماید.

نتیجه‌گیری

در این فصل، برخی از نیازمندی‌های اساسی و برخی از مسائل متداول‌تر مربوط به نمونه‌گیری، جمع‌آوری، آماده‌سازی، و تحلیل اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیران جهت برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش کاملاً روشن گردید. نیز این موضوع مورد بررسی قرار گرفت که غالباً مسائلی که توصیف شد، می‌توان با برنامه‌های کارآموزی مناسب از میان برداشت و از این‌رو، پیشنهادهای وسیعی در ارتباط با طراحی یک چنین برنامه‌ای ارائه گردید. در این پیشنهادها سعی شد تا اکثر «رهنمودهایی» که به‌وسیله نویسندگان این فصل و براساس تجارب موفق و پردردسرشان تهیه شده بود، ارائه شود. ناگفته پیداست که طراحی و تهیه مفصل برنامه‌های کارآموزی در این سطح، مستلزم مشارکت فعالانهٔ چندین مراجعه‌کنندهٔ بالقوه خواهد بود تا اطمینان حاصل شود که هم محتوا و هم جنبه‌های تربیتی برنامه‌ها، با نیازمندی‌ها و شیوه‌های یادگیری کارآموزان آینده تناسب دارد.

فصل هفتم

بهبود گفتگو میان تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان اطلاعات آموزشی

بروس فولر، دوروثی گیلفورد، آرشی لاپوینت، عبدالغنی النوری، و اتین برونسویک

مقدمه

فصل حاضر، مسائل مربوط به چگونگی مبادلهٔ اثربخش‌تر اطلاعات را با تصمیم‌گیرندگان آموزشی ـ از سیاستمداران در دولتهای ملی گرفته تا مدیران مدارس، معلمان و اولیاء ـ مورد بحث قرار داده است. ارتباطات اثربخش، عموماً مستلزم تحقق دو شرط عمده است: اولاً، تصمیم‌گیرنده‌ای که اطلاعات را دریافت می‌کند باید قبلاً سؤالی را پرسیده باشد یا حداقل به او شواهدی ارائه شده باشد که مسئله‌ای را که شایسته توجه بیشتری است، آشکار کند. ثانیاً، تصمیم‌گیرنده باید فرصت دستکاری، تفسیر و تعیین معنا برای اطلاعات را داشته باشد. هنگامی که شواهد، علایق و کارآیی تصمیم‌گیرنده را بالا ببرد، احتمال اینکه او واقعاً اطلاعات را مورد استفاده قرار بدهد نیز به‌طور معنی‌داری افزایش می‌یابد.

به‌طور خلاصه، فراهم کردن شواهد و داده‌ها برای یک تصمیم‌گیرنده آموزشی، تنها هنگامی بیانگر ارتباط است که تصمیم‌گیرنده، فعالانه به مسئله‌ای گوش فرا دهد و روی آن تأمل نماید. از طرف دیگر، برنامه‌ریزان آموزشی به پیامگیرانی که ممکن است از آنها سؤالات بی‌ربطی پرسیده شده باشد شواهد و پاسخهایی را ارائه می‌کنند. به‌طور ساده، مبادلهٔ اطلاعاتِ بیشتر در رفع نیاز به هماهنگ‌سازی سؤالات مطرح شده توسط تصمیم‌گیرندگان با شواهدی که فراهم می‌شود، ناکام می‌ماند.

در فصل حاضر، این موضوع مورد بحث قرار می‌گیرد که برنامه‌ریزان آموزشی باید از انتقال ساده شواهد و یافته‌ها فراتر روند. در عوض باید نوعی تعامل و گفتگوی مستمر بین (الف) تصمیم‌گیرنده‌ای که اطلاعات را تقاضا و اولویتهایی را برای مسائل رقابت‌کننده، تعیین می‌کند و (ب) برنامه‌ریز آموزشی یا محقق تربیتی که اطلاعات را تولید و معانی معینی را از شواهد استنباط می‌کند، وجود داشته باشد. ساختار تقاضای اطلاعات ـ و چگونگی تنظیم مسائل ـ فرصتهای مناسبی را فراهم می‌کند که از طریق آنها برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند بر سیاستهای مهم آموزشی تأثیر قابل توجهی بگذارند.

برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند با اتخاذ موضعی فعالانه که هدف آن کمک به تصمیم‌گیران در تنظیم مشکلات و پرسشها به شیوه‌های فنی صحیح قرار دارد، بر نفوذ و اثرگذاری خود بیفزایند. شرط اصلی این روش، آن است که برنامه‌ریز باید بداند که نحوهٔ درک «مسئله» به‌وسیله تصمیم‌گیرنده چگونه است و سپس با توضیح دقیق این موضوع که چگونه می‌توان پرسشهای بهتری را از داده‌ها جویا شد از این اطلاعات ابتدایی خارج شود.

این فصل ابتدا به توضیح این مطلب می‌پردازد که پرسشهای جالب‌تر و معنادارتر دربارهٔ دروندادهای آموزشی می‌تواند در داخل دولتهای مرکزی بروز کند. ثانیاً، ساختار سؤال‌پرسی و «عقلانیت» در وزارتخانه آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار می‌دهد و دلالتهایی را برای برنامه‌ریزان آموزشی که برای مبادلهٔ اثربخش‌تر اطلاعات تلاش می‌کنند مورد تأکید قرار می‌دهد. ثالثاً، سه شکل تقاضای اطلاعات را که توسط سیاستگذاران یا مدیران آموزش و پرورش مطرح می‌گردد، ترسیم می‌کند. رابعاً، هنگامی که تصمیم‌گیرندگان اطلاعات را تقاضا می‌کنند و برنامه‌ریزان با درجات مختلفی از لحاظ اثربخشی بدین تقاضاها پاسخ می‌دهند، نمونه‌های واقعی ارائه می‌شود.

در اکثر نظامهای ملی آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان به کاربرد روشهای سنّتی انتشار اطلاعات ادامه می‌دهند. اکثر اوقات، روش کلی آنها کارکردن در خارج از محدوده‌های عملیاتی بوده است که در آن اکثر تصمیمات سیاسی اتخاذ می‌گردد. فصل حاضر با بیان این مطلب شروع می‌شود که برنامه‌ریز آموزشی باید عمیقاً در مشاوره‌ها و در فرهنگ سازمانی تصمیم‌گیرندهٔ آموزشی در کلیهٔ سطوح نظام تربیتی، از وزارت

آموزش و پرورش گرفته تا مدارس محلی وارد شود. بدین‌معنا که برنامه‌ریز باید به عمل نزدیک‌تر شود. تنها پس از این مرحله است که می‌توان اطلاعات فراهم شده توسط برنامه‌ریز را با مسائل، گرفتاری‌ها و سؤالات تصمیم گیرنده تطبیق داد.

تنظیم سؤالات مهم

اولین قدم در این فرآیند، مستلزم آن است که برنامه‌ریز فهم بهتری از انواع سؤالات مطرح شده ـ ساختار اساسی تقاضای اطلاعات ـ به دست آورد. انواع مختلف تقاضاهای اطلاعات، مستلزم انواع گوناگون صورتهای مسئله، استفاده‌کنندگان از اطلاعات، روشهای تحقیق و راهبردهای ارتباطی است. بحث ذیل، چهار منبع مختلف تقاضای اطلاعات را مورد بررسی قرار می‌دهد:

تصمیم گیران مرکزی، از لحاظ تاریخی، بر توسعه و تقویت شکلهای استاندارد تحصیل تأکید کرده‌اند. بنابراین سؤالات تصمیم گیران در سطح ملی، عموماً شامل موارد ذیل می‌باشد:

میزان نام‌نویسی‌های جاری و مورد نظر چقدر است؟ مدارس و کلاسهای جدید با چه نرخی ساخته می‌شوند؟ آیا دانشکده‌های تربیت‌معلم، مطابق رشد و نام‌نویسی، عمل می‌کنند؟ میزان احتیاج مدارس به کتب درسی و مواد اساسی آموزشی چقدر است؟

اکثر اطلاعات مدیریتی فراهم شده توسط نظامهای آموزش و پرورش، معمولاً در جهت برخورد با مسائل توصیفی بنیادی است. این اطلاعات برای تشخیص مسائل مربوط به عرضهٔ کلی دروندادهای آموزشی و اینکه ساختار سازمانی سادهٔ تحصیل، سالم و توسعه یابنده است یا خیر، مفید است. با این حال، این نوع شواهد توصیفی، دربارهٔ شکلهای دروندادهای آموزشی ذیل، اطلاعات بسیار کمی ارائه می‌کند:

(الف) آیا دروندادها به نحو مؤثری در سرتاسر بخشهای فرعی مختلف گسترانده می‌شوند؟ مثلاً: آیا باید اجازه دهیم که در داخل مدارس ابتدایی، نسبت‌های بسیار بالای شاگرد ـ معلم وجود داشته باشد، در حالی که در مدارس متوسطه نسبت‌های پایینی وجود دارد؟

(ب) آیا منابع کمیاب به نحو مؤثری میان دروندادهای متناوب تخصیص داده می‌شوند؟ مثلاً: آیا مؤسسات تربیت معلم باید برآموزش در زمینهٔ موضوعات درسی تأکید کنند یا در رابطه با مهارتهای تدریس؟ یا بهتر است که هیچکدام از اینها انجام نشود و در عوض در رابطه با کتب درسی بیشتر سرمایه‌گذاری شود؟

(ج) آیا منابع به‌طور مساوی به گروههای مختلف خانواده‌ها و دانش‌آموزان اختصاص داده می‌شود؟ مثلاً آیا باید مخارج هر دانش‌آموز در مدارس شهری بیشتر از مدارس روستایی باشد؟ آیا به‌خاطر اینکه اجتماعات مربوط به مدارس روستایی نمی‌توانند از عهدهٔ پرداخت مکمل‌های حقوقی برآیند، مدارس شهری، همهٔ معلمان با تجربه و مستعد را جذب می‌کنند؟

(د) آیا از دروندادهای مادی و منابع انسانی در داخل مدارس و کلاسها به نحو مؤثری استفاده می‌شود؟ مثلاً: آیا معلمان در استفاده از کتب درسی و تجهیزات جدید در دروسشان، شکست خورده‌اند؟ معلمان به هنگام سازماندهی کلاسها از مواد و روشهای جدید استفاده می‌کنند یا آنها را رد می‌کنند؟

اگر هدف نهایی تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان، افزایش پیشرفت دانش‌آموز است، این سؤالات حساس‌تر دربارهٔ عرضه، توزیع و بسیج منابع آموزشی، باید به‌صورت فراوان‌تر و قوی‌تری پرسیده شود. اما چرا این مسائل به نحو بسیار فراوانی بروز می‌کنند؟ آیا برنامه‌ریزان می‌توانند، اطلاعاتی را که فعلاً برای تدوین و پاسخگویی به این سؤالات عمیق‌تر مربوط به دروندادهای آموزشی جمع‌آوری می‌کنند، بهبود بخشند؟ این مسائل در فصل بعدی مطرح و در کوششی به منظور توضیح این مسئله که چرا از لحاظ تاریخی، بین منابع اطلاعاتی تولید شده توسط برنامه‌ریزان آموزشی و سؤالات داغ و همیشه حاضر در اذهان تصمیم‌گیران، بی‌نظمی و اختلال وجود دارد، پیشنهادهایی ارائه می‌شود.

موانع سازمانی در طرح سؤالات مهم

اطلاعاتی که در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، رواج دارد ـ شامل اطلاعات رسمی‌ای که آشکارا مبادله می‌شود و مزایایی که به‌طور ضمنی در درون فرهنگ عمیق‌تر

یک سازمان مجدداً تولید می‌شوند ـ از جریانات و رویدادهایی خبر می‌دهد که اساساً سازمان را به زحمت می‌اندازند. تولید و مبادلهٔ اطلاعات، از اطلاعات مربوط به جایی که کلاسها در آن ساخته می‌شود تا اطلاعات مربوط به درآمدهای واقعی معلمان، به مسائل و چاره‌اندیشی‌هایی اشاره می‌کند که ممکن است بیشترین توجه را به خود جلب کنند. پس چرا برنامه‌ریزان آموزشی وقت بسیار زیادی را صرف جمع‌آوری اطلاعات سادهٔ توصیفی دربارهٔ تعداد دانش‌آموزان، معلمان و کلاسها می‌کنند، و عمدتاً سؤالات عمیق‌تر مربوط به چگونگی توزیع و به جریان افتادن دروندادها توسط معلمان و سپس تجربه شدن این دروندادها به شکل مزایای پیشرفت تحصیلی را نادیده می‌گیرند.

مشوق‌های سازمانی

هنگامی که برنامه‌ریزان آموزشی، با نارضایتی اظهار می‌کنند که وزیر یا رئیس بخش آنها به اطلاعات فنی گوش فرا نمی‌دهد، عموماً نتیجه می‌گیرند که سازمان، عقلانی نیست. در عوض، اگر حالت عقلانیت تصمیم‌گیرندگان، متوجه مسائلی از قبیل توزیع و بهره‌برداری عادلانه از دروندادهای متناوب و آثار آنها در سطح مدرسه باشد، اخبار مربوط به این مسائل، بیشتر شنیده خواهد شد. اما تصمیم‌گیران سطح بالا، معمولاً به‌خاطر تبعیت از یک منطق سیاسی، پاداش می‌گیرند، تا به‌وسیلهٔ شکلهای دیگر عقلانیت که برای تخصیص مؤثر منابع، به حداکثر رساندن اثربخشی تربیتی یا تضمین عدالت آموزشی، ارزش قائل می‌شود.

وضعیت فوق با این موارد ارتباط زیادی دارد: (الف) گسترش یافتن تحصیل و از پخش فرصتهای انبوه خبر دادن و (ب) اشاره به ظرفیت سازمانی آن برای فراهم کردن کلاسها، معلمان و موادی که به‌نظر می‌رسد کیفیت قابل قبولی داشته باشند. هنگامی که روند مدرسه‌سازی یا نام‌نویسی، کند می‌شود، عرضهٔ معلمان کم است یا والدین متوجه می‌شوند که فرزندانشان به‌خاطر کم بودن کتابها، نبودن کاغذ، نیمکت یا وجود کلاسهای پوسیده، یادگیری اندکی دارند، مشروعیت دولت مرکزی بشدت افت می‌کند. هنگامی که طرحهای اساسی و قابل رؤیت مربوط به زیرسازی مدارس، شروع به شکاف برداشتن می‌کند، اعتبار خود دولت، زیر سؤال می‌رود (فولر، ۱۹۹۰).

هنگامی که تصمیم‌گیرندگان در آموزش و پرورش، طبق این نوع عقلانیت سیاسی رفتار می‌کنند، مشوقهای عالی و تأییدات رسمی سریعی را احساس می‌کنند. پاداشها برای کسانی که می‌توانند به نحو مؤثری به نشانه‌های ملموس گسترش مدرسه و علایم روشن کیفیت آموزشی رسیدگی کنند، بالاتر است.

گاهی اوقات، تصمیم‌گیرندگان از سطح این مسائل آنی فراتر می‌روند و سؤالاتی را در این زمینه‌ها مطرح می‌کنند: برابری که به واسطهٔ آن، عوامل تولید و کمکهای مالی دولت به جریان می‌افتند؛ وجود یا عدم وجود ارتباط بین سقفهای جدید مدارس که از جنس حلبی هستند با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ کاهش یا عدم کاهش نتایج یادگیری کتب درسی جدید به‌وسیلهٔ روشهای سنتی تدریس. اما این مستلزم نادیده گرفتن ساختار و انگیزه‌های موجود در درون چارچوب سیاسی است. بنابراین، این سؤالاتِ عمیق‌تر، اغلب به‌خاطر اولویت و استحکام اطلاعات مربوط به برنامه‌های ابتدایی از قبیل توسعهٔ زیربنایی و فراهم کردن علایم محسوس کیفیت آموزش، مفقود و محو می‌شود. برنامه‌ریزان آموزشی ممکن است به‌طور خوش‌بینانه‌ای، مقالات و شواهدی را در زمینهٔ این سؤالات عمیق‌تر مربوط به دروندادها تهیه کنند. اما در طول زمان، مشوقهای سازمانی معدودی، مدیران را به گوش کردن، تأمل کردن و عمل کردن براساس این اطلاعات تشویق می‌کند.

عقلانیت محدود

یک استدلال ملایم‌تر این است که سیاستگذاران دولت و مدیران سطوح میانی واقعاً به اثربخشی فنی، و در بحث ما به تخصیص منابع کمیاب آموزشی برای دروندادهای مؤثری که پیشرفت دانش‌آموز را افزایش می‌دهند، علاقه‌مندند. با این حال، حتی هنگامی که مقتضیات و منطق سیاسی را بتوان پرداخت کرد، ماهیت سازمان دیوان‌سالار، تعقیب عقلانیت فنی را محدود می‌کند. در اینجا برنامه‌ریز آموزشی با گوشهای کر صحبت نمی‌کند. اما تصمیم‌گیرندگان، مبادلهٔ داده‌های مربوط به بهبود عملیات را ناواضح، سؤال‌پیچ یا مشکل می‌یابند.

یک ادبیات تحقیقاتی وسیع برای شناسایی این موضوع که عقلانیت فنی

سازمانها تحت فشار قرار گرفته یا محدود شده‌اند در اروپا و ایالات متحده پدیدار شده است (سیمون، ۱۹۵۷؛ اسکات، ۱۹۸۱). بخشی از این کار از محققانی سرچشمه می‌گیرد که می‌پرسند: چرا سودمندی اطلاعات فنی در قلمروهای سیاسی عمومی و سازمان‌های دولتی این‌قدر پایین است؟ بحث زیر، نافذترین عناصری که عقلانیت وزارتخانه‌های آموزش و پرورش را محدود می‌کند، بخوبی روشن کرده است. هنگامی که برنامه‌ریزان تلاش می‌کنند تا مسائل و شواهد را فرمول‌بندی و مبادله نمایند، این محدودیتها باید مورد توجه قرار گرفته یا بر آنها غلبه شود.

(الف) مدارس و معلمان برای برآوردن تعداد زیادی از اهداف رقابت‌کننده، تحت فشار قرار می‌گیرند

هنوز هم معلم در چهار دیواری کلاس و در انزوا کار می‌کند و مدیر مدرسه و معلم فناوری مبهمی را در برآوردن اهداف اجتماعی و آموزشی مختلف مدارس به‌کار می‌برند. نهایتاً مدرسهٔ محلی با ادارات آموزش و پرورش محلی و وزارتخانه‌های ایالتی یا ملی آموزش و پرورش ارتباط ضعیفی دارند. نحوهٔ سازماندهی و تبادل اطلاعات ـ که به نحو مؤثری در سراسر طبقات سازمان اداری به جریان می‌افتد ـ برای تحت‌تأثیر قرار دادن اصلاحات در سطح مدرسه، بسیار مشکل است. سازمانهای آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای از گروههای کاملاً مستقل تلقی می‌شوند که تنها به‌طور اتفاقی، اطلاعات و عقاید را متداخل و مبادله می‌کنند. بنابراین، برنامه‌ریزان آموزشی باید تعیین‌کنند که آیا هدف آنها آگاه کردن سیاستگذاران از گزینه‌های سازمانی و تخصیصی کلان است یا آگاه کردن سطوح محلی نزدیک‌تر به مدرسه و کلاس (میر و روان، ۱۹۷۷).

(ب) سیاستمداران، روی برخی از اطلاعات کار می‌کنند و از اطلاعات دیگر غافل می‌شوند. اطلاعات هنگامی بهینه است که با اعتقادات یک سیاستمدار یا منافع گروههای ذینفع همخوانی داشته باشد

برنامه‌ریزانِ آموزشی باید در تبادل اطلاعاتی که با جریان مراودات اجتماعی و سیاسی پیش می‌رود، ورزیده‌تر شوند. البته خطری که در اینجا وجود دارد آن است که تحلیل‌گر گاهی ممکن است نیاز به مصالحهٔ استانداردهای فنی مربوط به گزارش‌دهی شواهد داشته باشد.

(ج) مدیران آموزشی اغلب به واسطهٔ فشارهای خارج از سازمان گیج و سردرگم می‌شوند

تصمیم‌گیرندگان در سطح ملی، زمان قابل توجهی را صرف بحث با وزارت دارایی برای منابع اضافی یا با کارکنان خارجی و وزارتخانه‌های دولت محلی در رابطه با موضوعات اداری می‌نمایند (فیفر و سالانک، ۱۹۷۸). برنامه‌ریزان آموزشی که روی مسائل کارآیی و کیفیت آموزشی کار می‌کنند باید چگونگی تخمین فشارهای حاصله از این منابع خارجی را تشخیص دهند. اغلب، گروههای ذینفع خارج از وزارتخانه‌ها هنگامی که به اطلاعات فنی صحیح مجهز شده باشند، می‌توانند زمینهٔ مساعدی را برای اصلاحات فراهم نمایند.

(د) برخی از اطلاعات، محسوس‌تر و برجسته‌تر از اطلاعات دیگر است

وزرای آموزش و پرورش، کراراً به مسائلی از قبیل نبودن نیمکت، سقوط سقفهای کاهگلی و عدم مشارکت والدین اشاره می‌کنند که وقتی از مدرسه خاصی بازدید به عمل می‌آورند، مشاهده می‌شود. این داستانهای زنده، اغلب وزن بیشتری نسبت به تحلیل‌های فنی دقیق و نافذ دارند. برنامه‌ریزان ورزیده، غالباً موارد محسوس، تصاویر، نمودارها و نمایشهای دیداری را برای مشخص کردن اندیشه‌هایی که با یافته‌های تجربی توافق دارند، مورد استفاده قرار می‌دهند. در بسیاری از کشورها، تصمیم‌گیرندگان در یک فرهنگ شفاهی ظاهر می‌شوند و لذا اگر برنامه‌ریزی برای جلب توجه تصمیم‌گیرنده، یک گزارش رسمی برای او بنویسد، آن را خارج از شبکهٔ غیررسمی‌ای که تصمیم‌گیرنده را احاطه کرده است، می‌داند.

(هـ) بوروکراسی با اسناد رفتاری، روشهای استاندارد و عمل تشریفاتی مورد حمایت قرار می‌گیرد تا جریانی از انتخابهای آگاهانهٔ مستدل و فنی

هنگامی که منابع اضافی جدیدی در اختیار وزارت آموزش و پرورش گذاشته می‌شود، بیشترین سهم معمولاً به معلمان اضافی حقوق‌بگیر اختصاص داده می‌شود یا از طریق ساختار سنتی حقوق، پرداختها افزایش می‌یابد. این بدان معناست که در زمینهٔ گسترش منابع تکمیلی، بندرت انتخابهای آگاهانه‌ای صورت می‌گیرد. جریان این منابع اضافی، صرفاً مطابق با یک سند سازمانی پیش می‌رود (ویک، ۱۹۷۶). امکان دارد برنامه‌ریزان آموزشی، خردمندانه استدلال کنند که قسمتی از این افزایش وجوه

بدست آمده، باید در رابطه با مواد آموزشی یا عوامل برانگیزندهٔ معلم که ارتباط بیشتری با عملکرد دارند، مورد استفاده قرار گیرد. اما هرنوع انحراف از این الگوی تشریفاتی، غالباً به‌عنوان یک امر «بسیار مشکل» یا «بسیار مخاطره‌آمیز» یا ایدهٔ ابلهانه‌ای که توسط «برنامه‌ریزان غیرواقع‌بین» ارائه شده است، تلقی می گردد.

(و) ممکن است دانشی که در سرتاسر نظام جریان دارد نافذتر از کوششهایی باشد که برای تقویت تغییرات سیاسی مهم صورت می گیرد

ما اغلب تصور می‌کنیم که اطلاعات فنی برای دیکتاتور نوع دوستی تولید می‌شود که «سیاستگذاری می‌کند». اما درواقع، سیاست، تخصیصات بودجه‌ای و تصمیمات مدیریتی مفید، به احتمال بیشتر رودخانه آرامی را مجسم می‌کنند که تصادفاً تغییر جهت می‌دهد، به آهستگی حرکت می‌کند، از حرکت می‌ایستد یا در فصل سیاسی بارانی، با سرعت و قدرت شگفت‌آوری حرکت می‌کند. برنامه‌ریزان آموزشی باید با دقت بیشتری دربارهٔ این موضوع بیندیشند که آیا خطوط ارتباطی آنها در جهت اثرگذاری بر روی یک تصمیم مجزا و روشن، هدف‌گیری می‌شود یا اینکه سعی دارند ترتیب و اولویت درنظر گرفته شده برای یک مسئله ویژه در طول زمان را تغییر دهند(ویس، ۱۹۸۰).

(ز) استعداد منطقی و انتقادی وزارتخانه ممکن است در درون سازمان اداری منزوی شود

جدایی سازمانی واحدهای عملیاتی از بخش برنامه‌ریزی، در بسیاری از نظامهای آموزش و پرورش، مسئله عجیب و در عین حال بسیار متداولی است. برخی از وزارتخانه‌ها با ایجاد واحدهای مجزا برای برنامه‌ریزی بلندمدت در مقابل برنامه‌ریزی راهبردی کوتاه‌مدت، بر این جدایی تأکید کرده‌اند. این فرآیند، انگیزه‌های مدیران عملیاتی را برای تفکر بنیادی دربارهٔ چگونگی اصلاح برنامه‌های ویژه، کاهش داده است، زیرا رویه‌های استاندارد عملیاتی، رضایت‌بخش تلقی خواهد شد، مگر اینکه از یک واحد برنامه‌ریزی دعوت شود تا از نحوهٔ اجرای برنامه‌ها ارزشیابی به عمل آورند.

ساختارهای متناوب تقاضای اطلاعات

بخشهای باقیماندهٔ این فصل، مثالهایی را دربارهٔ این موضوع ارائه می‌دهد که اطلاعات مربوط به مدیریت چگونه توسط (الف) تصمیم‌گیرندگان تقاضا می‌شود،

(ب) توسط برنامه‌ریزان آموزشی و محققان، در پاسخ به سؤالات تولید می‌شود یا به نحو مساعدی بـرای تشویق کارکردن روی مسـائل فرمول‌بندی شـده، افـزایش می‌یابد و (ج) در سرتاسر سطوح گوناگون نظام آموزشی، گروههای ذینفع سازمان یافته و توده مردم مبادله می‌شود.

ابتدا سه نوع اساسی از تقاضای اطلاعات را توصیف می‌کنیم که به ترتیب، نوع شواهدی که تولید می‌شود و شیوه‌های ارتباطی که احتمالاً اثربخش خواهند بود را دنبال می‌کنند.

نوع اول

تصمیم‌گیرندگان سطح بالا ممکن است اطلاعاتی را درخواست کنند که گزینه‌های محتاطانه مربوط به تخصیصات بودجه‌ای، ساختار اساسی مدارس محلی، تصویب مداخلات خاص یا نقشهای ناظر بر کارکنان را روشن خواهد کرد. در اینجا، اگر قرار است که اطلاعات بر تصمیمات ویژه تأثیر بگذارد، باید سریعاً به جریان افتد. مثال شمارهٔ یک که ذیلاً ارائه گردیده است، مروری است بر مورد خاصی در وزارت آموزش و پرورش ملی ایالات متحده.

نوع دوم

تصمیم‌گیرندگان در نظام آموزش و پرورش، کراراً اطلاعاتی را به هنگام به‌عهده گرفتن مجموعه‌ای از اقدامات تخصیصی، اجرایی و اداری تهیه می‌کنند. در مثال شمارهٔ ۲، سه تصویر از هندوستان، مالاوی و قطر ارائه شده است که نشان می‌دهند استفادهٔ مدیران میانی از اطلاعات، گاهی به اقدام سیاسی مهمی می‌انجامد. مدیران همچنین می‌توانند اطلاعات رسمی‌ای را که در داخل مدارس محلی مشروعیت پیدا کرده و جمع‌آوری شده است تغییر دهند، چنین تغییری ممکن است به تغییر رفتاری منتهی گردد.

نوع سوم

برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند به‌طور فعالانه، شواهد را به‌گونه‌ای توسعه داده و مبادله کنند که چگونگی بحث و مذاکره پیرامون یک مسئله را تنظیم و تعیین نماید. شواهد روشن و زنده دربارهٔ یک مسئله، مانند پیشرفت تحصیلی پایین یا ناقص یک

دانش‌آموز، می‌تواند رهبران سیاسی را به تعیین اولویت بالاتری برای آن سوق دهد. آنگاه برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند تصمیم‌گیرندگان را از چگونگی تشخیص و تصحیح دقیق‌تر مسئله مطلع سازند. در اینجا برنامه‌ریزان در توضیح و تعریف مسئله بیشتر نقش یک رهبر را بازی می‌کنند تا زمانی که به‌طرح‌ریزی وسایل جبرانی و ترمیمی می‌پردازند. در مثال شمارهٔ ۳، این موضوع شرح داده شده است که محققان تربیتی می‌توانند فعالانه، بحث دربارهٔ پایین بودن سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت کنند.

این سه نوع تقاضای اطلاعات، مرزهایی را ترسیم می‌کند که برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند در محدودهٔ آنها فعالیت کنند. اولاً هر نوع تقاضا به تفکیک قضایا و پرسشهای مختلف مربوط به مسئله می‌انجامد. ثانیاً، نوع تقاضا بر مشارکت تصمیم‌گیرندگان در سطوح مختلف وزارت آموزش و پرورش یا مدارس محلی دلالت می‌کند. مثلاً، شرایط مشخص تقاضا برنامه‌ریز را ملزم به برقراری ارتباط با پیام‌گیران وسیع‌تری می‌کند و مسائل معین، به سؤالاتی دربارهٔ اختیار، نقشهای اجتماعی و ابزارهای مورد استفاده توسط بوروکرات‌ها یا کارکنان در سطح مدرسه می‌انجامد. ثانیاً، شرایط مختلف تقاضا به انواع مختلف کاوشگری اشاره می‌کند ـ از فراهم کردن اطلاعات پیمایشی موجود گرفته تا تحقیق بنیادی، مطالعات موردی یا مطالعات عمقی نژادشناسی در داخل مدارس و کلاسها. رابعاً تفاوت در تقاضاهای اطلاعاتی، بسته به پیام‌گیران مورد نظر، مسائل کشف شده و سطوح سازمان آموزشی (که برای حل مسئله، باید مورد توجه قرار گیرند) راهبردهای ارتباطی مختلفی را پیشنهاد می‌کند. هریک از مثالهایی که ذیلاً اشاره شده است به این چهار سطح مربوط است که در چارچوب تقاضاهای اطلاعاتی نامبرده قرار دارند.

مثال اول: تصمیم‌گیرندگان، اطلاعات را برای منظور خاصی تقاضا می‌کنند

برای ارائه بحث مفصّل‌تری دربارهٔ جریان پاسخگویی به تقاضای یک سیاستگذار، اجازه دهید تا این سؤال را که چندین سال قبل به‌وسیله یک سیاستمدار برجستهٔ ایالات متحده مطرح گردید، بررسی کنیم: «دربارهٔ آموزش و پرورش هندی‌های آمریکایی چه می‌دانیم؟» به‌خاطر فراگیر بودن این سؤال، متصدی آمار که مسئول همکاری با تصمیم‌گیران بود بلافاصله تلاش کرد تا آن را در دستور کار خود قرار داده و با طرح یک

رشته پرسشها، سودمندی مبانی داده‌های موجود را برای برخورد با آن بررسی نماید.

برخی از این پرسشها عبارت بودند از: «آیا شما به تعداد ثبت‌نام‌کنندگان در آموزش ابتدایی، متوسطه و عالی علاقه‌مندید؟ یا تعدادی که مدرسه را به اتمام می‌رسانند و موفقیت آموزشی آنها؟ تعداد افرادی که درجهٔ لیسانس علوم انسانی را دریافت می‌کنند یا درجهٔ دکتری را؟ درصد جمعیت واجب‌التعلیم در مدرسه؟ تعداد معلمان؟ آیا می‌خواهید که این اطلاعات با گروههای نژادی دیگر برحسب شرایط منطقه‌ای، شرایط اجتماعی و جنسیت مقایسه شود؟ پاسخ به تمام این سؤالات «آری» بود. سیاستگذار برای اینکه بتواند به سؤالاتی که احتمالاً به‌عنوان بخشی از یک بحث دولت که در طول هفته بعد مطرح می‌شد، پاسخ گوید، تمام اطلاعات موجود را جستجو می‌کرد.

واحد آمار شروع به جستجو دربارهٔ قابل دسترس بودن اطلاعات و تهیهٔ جداول نمود. هرچند نظامی وجود داشت که فوراً جواب می‌داد اما به‌خاطر اینکه یک هفته بیشتر فرصت نبود، نمی‌توانست فایده‌ای داشته باشد. پیمایشهای اساسی با بررسی نام‌نویسی در مدارس عمومی ابتدایی و متوسطه برحسب گروههای نژادی، اطلاعات جدیدی را فراهم کرد. اطلاعات مشابه برای مدارس خصوصی در دسترس نبود. طبقهٔ دیگری از مدارس، مشتمل بر مدارس ذخیره وجود داشت که توسط ادارهٔ امور هندی‌های آمریکایی در بخش داخلی اداره می‌شد. این اداره، اطلاعات نام‌نویسی را برای مدارس ابتدایی و متوسطهٔ ذخیره، فراهم کرد. پیمایشهای آموزش عالی، داده‌های مربوط به روندِ ثبت‌نامها و رتبه‌های بدست آمده توسط گروههای نژادی را فراهم کرد. پیمایش مربوط به دریافت‌کنندگان درجه دکتری که توسط شورای تحقیقات ملی صورت گرفت، حاوی اطلاعاتی برحسب گروههای نژادی و درجه‌ها بود. ادارهٔ سرشماری اطلاعاتی را دربارهٔ میزان جمعیت واجب‌التعلیم برحسب گروه نژادی در اختیار داشت. بنابراین جدول‌بندی درصد جمعیت واجب‌التعلیم در مدارس عمومی برحسب گروه نژادی و درصد هندی‌های آمریکایی واجب‌التعلیم در ادارهٔ امور مدارس هندی امکان‌پذیر بود.

از آنجا که اطلاعات مربوط به نام‌نویسی در مدارس خصوصی برای هندی‌های آمریکایی در دسترس نبود، محاسبهٔ درصد جمعیت واجب‌التعلیم ثبت‌نام کرده در مدارس خصوصی یا درصد ثبت‌نام‌کنندگان در مدرسه (عمومی، خصوصی و ذخیره)

امکان نداشت. این اطلاعات مفقوده، تا حدی مورد توجه بودند، زیرا سازمان‌های مذهبی، چندین مدرسه خصوصی ویژه را برای دانش‌آموزان هندی آمریکایی تأسیس کرده بودند.

ارزیابی ملی طرح پیشرفت آموزش و پرورش، که کلاً یک منبع اصلی اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی است، به‌خاطر پیچیدگی‌های مربوط به نمونه‌گیری بسیار کوچک گروههای اقلیت، فاقد داده‌های مربوط به هندیهای آمریکایی بود. داده‌های مربوط به نام‌نویسی برحسب ایالت و منطقه در دسترس بود اما اکثر جمعیت هندی آمریکایی در پنج ایالت متمرکز شده بودند و به همین خاطر داده‌ها فقط برای این ایالات و گروهی از «کلیه ایالات دیگر» جدول‌بندی گردید. داده‌های مربوط به جنسیت در دسترس بود. داده‌های مربوط به مسائل ویژه در آموزش و پرورش هندی‌های آمریکایی، در دسترس نبود، اما به دلیل تمرکز جمعیت در پنج ایالت، نامهای تلفنی برای مقامات آموزش و پرورش پنج ایالت، فهرستی از مسائل را استخراج و برای آموزش و پرورش عمومی پوشش مناسبی را که اگر چه کامل نبود فراهم کرد.

مثال دوم: تصمیم‌گیرندگان، اطلاعاتی را دربارهٔ کیفیت آموزش و پرورش تقاضا می‌کنند

در بحث ذیل، سه مثال مختصر در ارتباط با چگونگی تقاضای اطلاعات توسط مدیران آموزش و پرورش ـ در سطوح مختلف تصمیم‌گیری ـ دربارهٔ کیفیت تعلیم و تربیت ارائه گردیده است. این مثالها که مربوط به کشورهای درحال توسعه هستند، در مواردی برتوانایی برنامه‌ریزان آموزشی در تولید شواهد، تبادل این اطلاعات و کمک به مشروعیت پیدا کردن اقدامات مبتکرانه مربوط به بهبود آموزش و پرورش تمرکز دارند.

(الف) هندوستان

در اواسط دههٔ ۱۹۸۰، مقامات وزارت آموزش و پرورش، با همکاری یکدیگر اطلاعاتی را تنظیم کردند که کیفیت آموزش و پرورش در مدارس ابتدایی را توصیف می‌کرد. اگرچه این سطح آموزش و پرورش، در حیطهٔ مسئولیت دول ایالتی بوده است، مدیران وزارتخانه‌مرکزی، به‌طور فزاینده‌ای به دروندادهای آموزشی مشخصی توجه کرده‌اند که آشکارا پیش‌شرایط ضروری را برای یادگیری اثربخش تشکیل داده و برای

کلیهٔ مدارس تأمین نشده‌اند.

تحلیل دقیقی بر زمینه‌یابی آموزش و پرورش در کل هندوستان، وجود مسائلی از این قبیل را کاملاً آشکار کرد: پنجاه درصد کلیهٔ مدارس ابتدایی، کلاس یا ساختمان ثابتی نداشتند، سی‌وپنج درصد، یک معلم برای کل پنج سال داشتند، و چهل درصد، تخته‌سیاه نداشتند. بعلاوه، بسیاری از مدارس فاقد سرویس بهداشتی بودند، دسترسی به آب نوشیدنی تمیز نداشتند، و از نیمکت و صندلی محروم بودند. ناگفته پیداست که بدون رضایتبخش بودن این شرایط اساسی، نمی‌توان انتظار داشت که پیشرفت دانش‌آموز تحقق یابد.

این داده‌ها، بحثی را در داخل دولت ملی دربارهٔ این موضوع که آیا پوشش مالی اضافی‌ای برای اطمینان از فراهم شدن این درونددادهای آموزشی کوچک، لازم است یا خیر، برانگیخت. در سال ۱۹۸۷، دولت ملی، نخستین گام یک بیلیون دلاری را تحت عنوان «عملیات تخته‌سیاه» برداشت. این طرح، امتیازاتی را برای دول ایالتی، به منظور افزایش یک کلاس و یک معلم جدید به مدارس یک معلمی (کلاً بالغ بر ۶۰۰/۰۰۰ مدرسه در سال ۱۹۸۷) و فراهم کردن یک بستهٔ مواد آموزشی اساسی ضروری (تخته‌سیاه، گچ، کاغذ، کتاب)، حصیر برای نشستن کودکان و لوازم ساده برای معلمان به‌وجود آورد.

به دنبال این برنامه، سه سؤال اضافی برای تصمیم‌گیرندگانی که در سطح ایالتی فعالیت می‌کردند مطرح شد. اولین سؤال با ضرورت نظارت (به یک شیوهٔ توصیفی ساده) بر تخصیص این منابع تکمیلی برای مدارس در ارتباط بود. مثلاً، یک ایالت متوجه شد که در اکثر مدارس یک معلمی، ثبت‌نام، زیر ۱۰ نفر است و اضافه کردن معلم دوم، هزینه‌بر و بی‌فایده می‌باشد. ثانیاً، دول ملی و ایالتی می‌خواستند مطمئن شوند که این درونددادهای آموزشی جدید، به مدارسی می‌رسند که دارای پایین‌ترین شرایط استاندارد هستند. این موضوع با جمع‌آوری داده‌های نظارتی، براساس یک پیمایش ساده مورد بررسی قرار گرفت. ثالثاً، برخی از مدیران آموزش و پرورش این سؤال را مطرح کردند که آیا بستهٔ درونددادهای تهیه شده از طریق عملیات تخته سیاه، واقعاً منتج به افزایش میزان سواد دانش‌آموزان می‌شود و آیا درونددادهای دیگر، ممکن است

اثربخشی بیشتری داشته باشند.

بدیهی است که گرایش سیاسی دولت هندوستان، یک عنصر کلیدی برای این کوشش بود. با این وجود، این صرفاً جمع‌آوری اطلاعات توصیفی مناسب بود که به توضیح و بازبینی جنبه‌های مختلف موضوع دسترسی به پیش شرایط ضروری یادگیری کمک کرد. انتظار می‌رود که در آینده، وزارت ملی آموزش و پرورش برای تعیین این موضوع که آیا این برنامه، میزان سواد را در میان دانش‌آموزان افزایش داده است یا نه جمع‌آوری شواهد را در دستور کار خود قرار دهد.

مقامات وزارت آموزش و پرورش ملی و ایالتی، تصمیم‌گیرندگان اصلی در عملیات تخته سیاه هستند. دسترسی به اطلاعات توصیفی دربارهٔ پوشش برنامه، آنها را به تولید و عرضهٔ دروندادهای لازم و نیز تأکید بر برابری بیشتر در توزیع منابع برانگیخت. دربارهٔ برداشتهای مدیران مدارس، معلمان و والدین از آثار این برنامه، اطلاعاتی جمع‌آوری نشد. صدای این گروهها هم باید شنیده شود، زیرا این امر، بحث منظم‌تری را در ارتباط با ارزشیابی و انتخاب دروندادهایی که به احتمال زیاد کیفیت آموزش و پرورش را اصلاح می‌کنند، تقویت خواهد کرد.

(ب)مالاوی

مؤسسهٔ آموزش و پرورش مالاوی، اخیراً شروع به آموزش بازرسها و رؤسای محلی در زمینهٔ چگونگی مشاهده معلمان در کلاس درس کرده است. با مطالعه ادبیات تحقیق، یک وسیلهٔ توصیفی ساده برای بررسی اثربخشی معلم طراحی گردید. برای شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت که شامل کار بر روی تشخیص روشهای تربیتی خوب و بد بود، بازرسها ملزم به گذراندن دو تابستان و دو دورهٔ تعلیمات کوتاه‌مدت بودند. این دورهٔ کارآموزی، شامل بحث گسترده‌ای در ارتباط با این قبیل سؤالات کلیدی بود: آیا مدیر محلی باید صرفاً وظایف اداری را سرپرستی کند و انجام دهد؟ یا اینکه بازرسها و رؤسا باید روشهای آموزشی اثربخش و مبتکرانه‌تری را تشویق و توجیه کنند؟

مصاحبه‌های انجام شده در ادارات مختلف آموزش و پرورش محلی نشان داد که درواقع بازرسها نقش خودشان را تغییر داده‌اند، زمان بیشتری را در کلاس می‌گذرانند،

و جدیدترین ابزار مشاهدهٔ کلاس را جهت فراهم کردن بازخورد برای معلمان به کار می‌برند. برخی از خصوصیات این نقش جدید برای بازرسها، برحسب «توافق» آنها با زمینهٔ اجتماعی مالاوی پیدا شد. مثلاً، بازخورد بازرسها گاهی مبهم یا بی‌فایده بود؛ و معلمان در کشف این موضوع که اکنون بازرسها بیشتر به رفتار آنها به‌عنوان معلم توجه دارند تا به پنجره‌های مفقودهٔ کلاسی، گیج می‌شدند. بخش جذاب این رابطهٔ تغییر یافته بین بازرسها و معلمان، این بود که اصلاح اطلاعات و ابزارهای مورد استفاده بازرسها به سطح جدیدی از تعامل حرفه‌ای و اجتماعی منتهی گردیده بود که بر ارتقای کیفیت آموزش و پرورش تأکید داشت. سؤالات مطرح شده توسط بازرسها و مدیران آموزش و پرورش محلی، در جهت طرق بسیج احتمالی دروندادهای مادی و منابع انسانی در درون کلاس، به منظور بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموز پیش می‌رفت. یکی از فواید مهم‌تر تغییر چنین موقعیتی، این بود که اطلاعات جمع‌آوری شده توسط بازرسها، بیشتر به‌عنوان یک روش مشارکتی برای حل مسئله تلقی می‌گردید تا یک الزام قانونی.

(ج) قطر

مسئله مهارتهای ضعیف تدریس می‌تواند از اولویت بسیار بالایی برخوردار گردد به شرطی که چند وزیر، آن را در دستور کار خود قرار دهند. این مسئله در اواخر دههٔ ۱۹۸۰ در قطر اتفاق افتاد و آن هنگامی بود که کمیتهٔ ارزشیابی برنامه معاون وزیر، آن را به عهده گرفت. این کمیته، متشکل از مدیران سطوح میانی وزارتخانه، برنامه‌ریزان آموزشی و نمایندگان تربیت معلم بود. اعضای کمیته برای پی‌ریزی مبنای شناختی و سازمانی مناسبی که براساس آن بتوان سؤالات و طرحهایی را برای تصمیم‌گیرندگان تهیه و تنظیم کرد «دست‌چین» شدند.

در آغاز کار، وظیفهٔ حقیقت‌یابی به یکی از برنامه‌ریزان آموزشی وزارتخانه که عضو کمیتهٔ ارزشیابی نیز بود محول گردید. مصاحبه‌های منظمی با مدیران مدارس، معلمان، بازرسها و کارآموزان معلمی به عمل آمد. بسیاری از افراد احساس می‌کردند که آموزش ضمن خدمت (چهارسال پس از آموزش متوسطه ارشد) برآموزش در زمینهٔ محتوای برنامه درسی تأکید دارد، اما به روشهای متناوب تربیتی و طرق برانگیختن

دانش‌آموزان توجه اندکی مبذول می‌گردد.

تصمیم سیاسی نهایی، حول محور افزایش و انسجام کامل‌تر تمرین معلمی برای کارآموزان قرار داشت. در نتیجه، تصمیم گرفته شد که کلیهٔ کارآموزان در سومین سال کارآموزی، هفته‌ای یک روز را به‌طور کامل در کلاسهای کارآموزی بگذرانند. برنامه‌های آموزش ضمن خدمت نیز به منظور ارزیابی مجدد آموزش راهبردهای تربیتی مورد تجدیدنظر قرار گرفت.

این مثال، ثابت کرد که وقتی تصمیم‌گیرندگان سیاسی یا اداری سطح بالا برای مسئله‌ای اولویت قائل شوند، آن مسئله می‌تواند برجستگی بیشتری پیدا کند. در چنین شرایطی مدیران میانی، بلافاصله مشوقهایی را برای پرس‌وجوی علنی سؤالات، تجدیدنظر در اطلاعات و راه‌حلهایی برای مسائل کاملاً قانونی مشاهده می‌کنند. همچنین، در این موقعیت برنامه‌ریزان آموزشی با بسیج اطلاعات و ابزارهای مناسبی که به تعریف مسئله کمک می‌کند، دید و اقتدار سیاسی به دست آورده و راه‌حلهایی را ارائه می‌دهند که به احتمال زیاد باید اثربخش باشند.

مثال سوم: برنامه‌ریزان و محققان آموزشی با طرح مسائل و بوجود آوردن تقاضای اطلاعات، موضع فعالانه‌ای اتخاذ می‌کنند

مرکز ارزیابی ملی پیشرفت آموزش و پرورش (NAEP)[1] ایالات متحده نمونهٔ جالبی در این زمینه است که نشان می‌دهد برنامه‌ریزان و محققان آموزشی می‌توانند فعالانه شروع به پاسخگویی به مسائل فشارآور آموزشی نموده و بدین‌وسیله به طرح و تصفیهٔ سؤالات مطرح شده بپردازند. «NAEP» در داخل ادارهٔ آزمایشهای تربیتی (که یک مؤسسهٔ تحقیق و توسعهٔ آموزشی غیردولتی است) فعالیت می‌کند.

در ایالات متحده، بحث و مناظرهٔ قابل توجهی در سطوح مختلف تصمیم‌گیری در ارتباط با مجموعه‌ای از پرسشها پیرامون سطوح پیشرفت دانش‌آموزان آغاز شده است. این سؤالات، شامل موارد ذیل است: در ایالات متحده، واقعاً چند دانش‌آموز یاد می‌گیرند؟ چه تعداد از جوانان، بدون کسب مهارتهای اساسی سواد، مدرسه را تمام یا

1.National Assessment of Educational Progress

ترک می کنند؟ چرا دانش‌آموزان در ایالات متحده، در مقایسه با همسالانشان در دیگر کشورهای پیشرفته، در زمینهٔ سطوح اساسی مهارت، عملکرد ضعیف‌تری دارند؟ دروندادهای آموزشی، منابع انسانی و راهبردهای سازمانی، در زمینهٔ تفاوت در عملکرد دانش‌آموزان، چه چیزی را نشان می‌دهد؟ این سؤالات مهم به‌طور شفاهی توسط اولیاء، گروههای شغلی، رسانه‌ها و حتی معلمان مطرح شده است. این موضوع که توجه رهبران سیاسی را نیز به خود جلب کرده است، به تشدید سؤالات فوق کمک نموده و به تقاضا برای اطلاعاتی که پاسخهای ممکن را عرضه می‌دارند متکی می‌باشد.

ضمن بررسی این سؤالات و مسائل، در سال ۱۹۸۳ «NAEP» تصمیم گرفت که دیگر خودش را نه یک برنامهٔ آزمایشی، یک طرح جمع‌آوری اطلاعات یا یک طرح پژوهشی بلکه «یک نظام اطلاعات» تلقی کند. همچنین تصمیم گرفت به جای اینکه صرفاً منفعلانه به سؤالات پاسخ دهد در انتشار نتایج، موضع فعالانه‌ای داشته باشد. این بدان معنا بود که به جای آنکه در ابتدا نوع سؤالاتی (شناختی و زمینه‌ای) که از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد، «NAEP» هر مرحلهٔ ارزیابی را با تفکر دربارهٔ انواع گزارشهایی که منتشر خواهد شد و نیز محتوای این گزارشها شروع کند. در مورد اول، زمان و انرژی قابل ملاحظه‌ای برای تعیین پیام‌گیران گزارشهای «NAEP» اختصاص داده شد. سپس این سؤال مطرح شد که پیام‌گیران دوست دارند چه سؤالاتی مطرح شود؟ چه مقدار جزئیات را می‌خواهند یا مجاز می‌دانند؟ انتظار وجود چه نوع توصیفهای نموداری را در نشریه‌ها دارند؟ برای تبادل یافته‌ها به‌شیوه‌ای واضح و معنادار، یافته‌ها چگونه باید ارائه شود؟ نهایتاً، چگونه می‌توان داده‌ها را ارائه کرد که فرصت سوءاستفاده یا سوءتعبیر از آنها کاهش یابد؟ این جهت‌گیری جدید، بدان معنا بود که «NAEP» اولین و بهترین نظام اطلاعاتی بوده و تلاش برای جمع‌آوری اطلاعات جدید باید براساس یک طرح پژوهشی مبتکرانه اما صحیح استوار باشد.

در خلال طراحی این پروژه، حوزهٔ انتشار اطلاعات، از بالاترین اولویت برخوردار گردید، هرچند در مقایسه با طرح فنی پروژه، فریبندگی کمتر و نسبت به جمع‌آوری یا تحلیل داده‌ها هزینه کمتری داشت. این شیوه باعث شده است که بسیاری از مردم بگویند، فریبنده‌ترین کاری که «NAEP» انجام می‌دهد، به طرح فنی پروژه مربوط

است، پرخرج‌ترین کاری که انجام می‌دهد، جمع‌آوری اطلاعات است، پیچیده‌ترین کاری که انجام می‌دهد تحلیل اطلاعات است، اما تنها کار متفاوتی که انجام می‌دهد، انتشار و پخش یافته‌های آن است.

نهایتاً تیم پژوهشی «NAEP» رأی زیر را صادر کرد:

«سیاستگذارانِ» آموزش و پرورش در ایالات متحده در اواخر دهۀ ۱۹۸۰، اعضای عمومی دولت بوده‌اند. بدین‌معنا که برای تأثیرگذاردن بر سیاست، اذعان گردید که لازم است نتایج «NAEP» بر عقاید عمومی، اثری داشته باشد. در ایالات متحده، بهترین راه برای تحقق این نوع تأثیر، عبارت از کارکردن از طریق رسانه‌های عمومی است و از این‌رو (الف) یک روزنامه‌نگار در تیم پژوهشی استخدام شد و مسئولیت او مراقبت از این موضوع بود که گزارشهای مؤسسه، نوشته شود به‌طوری که مردم عامی بتوانند آنها را بخوانند، (ب) متخصصان آگهی به منظور کمک به تولید گزارشهای مؤسسه، که جذابیت بصری داشته و مبتنی بر طرحهای خطی و نمودارهای روشن و قابل فهمی بودند، استخدام گردیدند، و (ج) گزارشهای «NAEP» در کنفرانسهای مطبوعات ملی همراه با موادی ارائه گردید که وظیفۀ گزارش کردن یافته‌های پژوهشی را توسط رسانه‌ها بسیار آسان‌تر نمود (به شکل مطالب مطبوعاتی و نوشته‌های کوتاه و جذاب دربارۀ نتایج ارائه شده توسط متخصصان معروف ملی).

ماحصل این فعالیتها آن بوده که نتایج «NAEP»، به‌طور منظم در تمامی روزنامه‌های مهم ایالات متحده، منعکس گردید، در تلویزیون ملی مورد بررسی قرار گرفت و در مجله‌های خبری هفتگی، متناوباً پیرامون آن بحث شد. در نتیجه، تصمیم‌گیرندگانی که قبلاً نسبت به سطوح اندازه‌گیری شدۀ نتایج آموزشی، تصادفاً توجه کرده بودند، علاقۀ خاصی به نتایج «NAEP» پیدا کردند. برای مثال (الف) مدیران نظام آموزشی، مدیران مدارس، معلمان و والدین برای بدست آوردن گزارشهای «NAEP» شفاهاً یا کتباً با آن مراوده می‌کنند (ب) سیاستمداران، خصوصاً دولتمردان ایالتی، بسیار علاقه‌مند شده‌اند که «مطابق مد روز» و همراه با اطلاعات جدیدی که توسط «NAEP» منتشر می‌شود حرکت کنند و (ج) گروههای مختلف شغلی، سیاسی و «فشار» که تأثیر زیادی بر نظامهای آموزش و پرورش می‌گذارند، نتایج «NAEP» و نظرات گروه پژوهشی آن

را به‌عنوان اصول اساسی استنباطات خود درنظر می‌گیرند. در سطح مدرسه، از طریق مجهز کردن مدیران مدارس به «سند خاصی» برای یک بحث حرفه‌ای که مشتمل بر پرسشهای مبتنی بر داده‌ها و اطلاعاتی است که به هر مدرسه اجازهٔ مقایسه خود را با آمار ملی می دهد، تلاشهای خاصی صورت گرفته است تا کلیهٔ مدیران و معلمان مدارس در بحث پیرامون نتایج «NAEP» به حساب آورده شوند.

جریان یکنواخت اطلاعات «NAEP»، برای تصمیم‌گیرندگان در تمام سطوح نظام آموزش و پرورش ایالات متحده، به بحثهایی دربارهٔ کیفیت نتایج آموزشی منتهی گردیده است که براساس شواهد روشن صورت می‌گیرند تا حدس و گمان. مثلاً، اطلاعات «NAEP»، نمایانگر بهبود کلی عملکرد خواندن دانش‌آموزانِ سه ردهٔ سنّی درطول سالهای ۱۹۷۱ تا ۱۹۸۴ بوده است (NAEP,۱۹۸۴). همچنین در عملکرد علوم، افت وجود داشته است و این یافته به فشارهایی برای تجدیدنظر در برنامهٔ درسی علوم مدارس منتهی گردیده است. یافته‌های دیگر مؤسسه، یک اصلاح نمایشی را در طول سالها در عملکرد گروههای مختلف نژادی نشان داده است که بدین‌ترتیب شواهدی را دربارهٔ موفقیت سیاستهای اجتماعی ضد تبعیض نژادی در ایالات متحده از سال ۱۹۶۰ فراهم می‌آورد.

نتیجه‌گیری

در این فصل، دلایلی ارائه شده است که نشان می دهد در هر کشور نیاز به مطالعه راههایی وجود دارد که از طریق آنها منابع اطلاعات آموزشی، ممکن است با سؤالات مختلفی ارتباط پیدا کنند که در اذهان تصمیم‌گیرندگان در سطوح مختلف تصمیم‌گیریِ نظامهای آموزشی، بیشترین اهمیت را دارند. آموزش و پرورش، غالباً یکی از بزرگترین مؤسساتی است که در یک کشور فعالیت می‌کند و اگر بنا باشد که اصلاحات مربوط به کیفیت آموزش و پرورش بر بحث و مناظرهٔ آگاهانه‌ای استوار باشند، گردش اطلاعات در درون یک نظام آموزشی در درجهٔ اول اهمیت قرار خواهد گرفت.

مسائل ویژه در این حیطه غالباً در مواقعی رخ می‌دهد که برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان آموزشی، گروههای جداگانه‌ای را تشکیل می‌دهند که بنابه

دیدگاههای آنها در مورد آموزش و پرورش و تغییرات ضروری برای ارتقای کیفیت آن از یکدیگر متمایز گردند. به‌طور خلاصه، فواصل ارتباطی بین این دو گروه، ممکن است منتهی به ویژگی‌های عمومی خاصی در این گروهها شود.

برنامه‌ریزان آموزشی، از این لحاظ که اطلاعاتی را به شکل اسناد و نشریه‌ها، تولید و منتشر کرده‌اند، غالباً مایل به عدم انعطاف‌پذیری بوده‌اند. روشهای آنها در گزارش اطلاعات، بندرت متوجه مصرف کنندهٔ نهایی بوده است. آنها اغلب در بیان دقیق نتایج حاصله و تغییرات اداری مربوطه که برای ارتقای کیفیت آموزش و پرورش لازم است با مشکلاتی مواجه‌اند. آنان فاقد مهارتها یا تجارب لازم در کمک به تصمیم‌گیران برای تعریف و صورت‌بندی نیازهایشان هستند.

علایق تصمیم‌گیرندگان، عموماً به قیمت توجه جدی‌تر به چشم‌اندازهای آیندهٔ آموزش و پرورش، به زمان حال متصل شده است. آنها بیشتر مایل به تنظیم سؤالاتی هستند که ابعاد قابل مشاهدهٔ شرایط آموزشی را دربرگرفته است تا آثار قابل مقایسه‌ای که شرایط مختلف بر نتایج آموزشی دارند. آنها اغلب فاقد مهارتهای لازم برای تفسیر مناسب نتایج پژوهشی و تفکیک بین مطالعات پژوهشی طراحی و اجرا شدهٔ قوی و ضعیف هستند.

برخی مشکلات ناشی از این شکاف ارتباطی را می‌توان با توسعهٔ ابعاد کارآموزی برنامه‌ریزان آموزشی تا حدی که پیشرفت مهارتها را در دو زمینهٔ ذیل در برگیرد، برطرف کرد:

(الف) عملیاتی کردن سؤالات مهم سیاسی

در این زمینه، مهارتهایی برای کمک به برنامه‌ریزان آموزشی جهت اصلاح و تفکیک سؤالاتشان به صورتی که بتوان آنها را از راه تحقیق مورد بررسی قرار داد لازم است. به‌طور مشخص، لازم است که برای مستند ساختن این سؤالات، آموزشهایی صورت گیرد، تا بدین‌وسیله کار جمع‌آوری شواهدی که احتمالاً نتیجه‌گیری‌های روشن و جهت‌گیری‌های سیاسی مفیدی را فراهم می‌نمایند، هدایت شود.

(ب) جمع‌آوری و ترکیب شواهد پژوهشی

در این زمینه، مهارتهایی مورد نیاز است تا بتوان شواهدی را که سؤالات

تصمیم‌گیرندگان را به طرق ذیل پاسخ بگوید جمع‌آوری کرد:

(۱) انجام زمینه‌یابی‌های بسیار متمرکزی که اطلاعات مخصوص سؤالات مهم سیاسی را فراهم کند، و (۲) برعهده گرفتن ترکیب‌های پژوهشی (نه خلاصه‌های پژوهشی) به شکل مثلاً فراتحلیل‌ها و مرور ادبیات سیاسی.

یک بخش فرعی لازم برای کارآموزی اختصاصی‌تر برنامه‌ریزان آموزشی، بازاندیشی کامل دربارهٔ روشهای سنتی انتشار اطلاعات در درون نظامهای آموزشی و همچنین بین نظامهای آموزشی و دنیای دربرگیرندهٔ آن است. اکثر برنامه‌ریزان آموزشی، در رابطه با «شیوه‌های» علمی ارتباطات، آموزش دیده‌اند. این شیوه‌ها غالباً برای تصمیم‌گیرندگان غیرقابل نفوذند، زیرا آنقدر مفصل و پیچیده‌اند و در بسیاری موارد، نتیجه‌گیری‌ها آنقدر با اخطارها و احتیاطها همراه گردیده‌اند که خواننده نمی‌تواند جهت‌گیری‌های سیاسی روشنی را از آنها استنباط نماید.

چگونگی بازنگری اساسی روشهای انتشار اطلاعات را که در اینجا توصیف گردید، نمی‌توان با استفاده از بازآموزی مختصر برنامه‌ریزان آموزشی یا تصمیم‌گیرندگان عملی کرد. آنچه لازم است در واقع روشهای جدید برای پل زدن روی شکافی است که بین تدارک اطلاعات و اصلاحات در کیفیت آموزش و پرورش وجود دارد. این روشها موارد ذیل را دربر خواهد گرفت:

(الف) مشارکت گروههایی که در نظامهای آموزش و پرورش در گذشته، مشارکت اندکی داشته‌اند، از قبیل روزنامه‌نگاران حرفه‌ای، مجسمه‌سازان، متخصصان رسانه‌های گروهی، (ب) «گشودن» نظامهای آموزش و پرورش برای مشارکت گسترده‌تر اجتماع، هم از حیث مشارکت در تدوین سؤالات سیاسی و هم از لحاظ فراهم کردن انواع کمکهای مختلف، هنگامی که جهت‌گیری‌های سیاسی تازه‌ای به‌مورد اجرا گذاشته می‌شود، و (ج) استفاده از نشست‌های عمومی آزاد، روزهایی که مدارس باز هستند، دیگر مؤسسات آموزشی و رسانه‌های چاپی و الکترونیکی برای نشان دادن مشکلات، مسائل و پرسشهایی که تصمیم‌گیرندگان در کلیه سطوح یک نظام آموزشی باید به آنها توجه داشته باشند.

فصل هشتم

تحقیق بنیادی و نیازهای کارآموزی: برنامه‌ای برای یک حرکت بین‌المللی

کنث ان. راس، تی. ان. پست لث وایت، ژاک هلک

مقدمه

برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور سنتی بر موضوعاتی متمرکز گردیده است که با دروندادهای آموزشی و نام‌نویسی‌های دانش‌آموزان در ارتباط‌اند. با این وجود، از اواسط دهۀ ۱۹۷۰، دولتها تأکید بیشتر و بیشتری را بر کیفیت نتایج آموزشی، خصوصاً نتایج بدست آمده توسط فراگیرندگان سطوح عالی دانشها و مهارتها به‌عمل آورده‌اند. همراه با این تغییر در کانون اصلی توجه دولتها، تقاضای فزاینده‌ای برای اطلاعات بیشتر دربارۀ نتایج آموزشی، خصوصاً برحسب پیشرفت دانش‌آموز در موضوعات درسی بنیادی، و عوامل مربوط به خانواده، همسایه، مدرسه و فرآیند آموزش ـ یادگیری که بر پیشرفت دانش‌آموز مؤثرند، به‌وجود آمده است.

تقاضای عمومی افزایش یافته برای اطلاعات، درخواستهای ویژه توسط اولیاء، معلمان مدارس، مدیران مدارس، مقامات استانی یا ایالتی و مقامات ملی در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش را دربرگرفته است. این گروهها می‌خواهند دربارۀ پیشرفت دانش‌آموز و عوامل مؤثر برآن در سطح نظام آموزش و پرورش (یعنی دانش‌آموز، کلاس، مدرسه، استان یا ایالت، کشور) که در قبال آن مسئولیت دارند، چیزهای بیشتری بدانند. یکی از مسائل ملازم با این جستجوها آن است که عوامل مؤثر

بر پیشرفت دانش‌آموز در کلیهٔ سطوح تصمیم‌گیری، کلیهٔ موضوعات، کلیهٔ گروههای سنی، کلیهٔ مناطق یک کشور یا کلیهٔ کشورها همیشه یکسان نیستند. با تلاش محققان و برنامه‌ریزان آموزشی جهت فراهم آوردن شواهدی برای تصمیم‌گیرندگان به شکلی که دلالتهای روشنی برای توسعهٔ سیاسی آگاهانه و تغییر سیاسی بینش‌مندانه در پی داشته باشد، وظیفهٔ آنها بسیار پیچیده می‌شود.

در بسیاری از کشورها این مشکلات به هم می‌آمیزند، زیرا اطلاعات «عینی» دربارهٔ آموزش و پرورش، ممکن است بر تصمیم‌گیران در مقایسه با گروههای فشار سیاسی یا ترجیحات شخصی افراد متنفذ، تأثیر کمتری داشته باشند. بدین‌معنا که صِرف فراهم بودن اطلاعات، حتی اطلاعات دقیق، بهنگام و مهم، هیچ‌گونه تضمینی را فراهم نمی‌کند که وقتی تصمیماتی در ارتباط با کیفیت آموزش و پرورش اتخاذ گردید، این اطلاعات همواره به حساب آورده شود. با وجود این نکات احتیاطی، باز هم صحیح است که گفته شود اکثر نظامهای آموزشی در اطراف جهان، اهمیت بسیار زیادی برای ارتقای کیفیت آموزش و پرورش از راه تصمیم‌گیری بهتر بر مبنای تأسیس نظامهای اطلاعات آموزشی وسیع قائل می‌شوند.

مباحث ارائه شده در هر یک از فصول این کتاب، بر محور تصدیق این موضوع متمرکز گردیده است که انواع تصمیمات مختلف دربارهٔ کیفیت آموزش و پرورش، در سطوح مختلف تصمیم‌گیری یک نظام آموزشی اتخاذ می‌گردد و شیوه‌های مناسب تبادل اطلاعات نیز در سطوح مختلف تصمیم‌گیری، تفاوت دارد. ضمن این بحثها، این مطلب بیان گردید که در صورت قادر بودن برنامه‌ریزان آموزشی به فراهم کردن نوع اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری آگاهانه، نیازهای اساسی معینی باید تأمین گردد. این نیازها شامل عناصر مشترک فراوانی هستند و گروه‌بندی آنها تحت شش عنوان اصلی به‌منظور بررسی راههایی که بتوان آنها را به نحو رضایت‌بخشی تحقق بخشید، امکان‌پذیر است. در بخشهای بعدی این فصل، شش نیاز اساسی، فهرست و سپس پیشنهادهایی برای توسعه پاسخهای مناسب برای این نیازها ارائه گردیده است.

نیازهای اساسی

۱ـ نیاز به بازاندیشی کامل دربارهٔ این موضوع که برای کمک به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش، چه اطلاعاتی باید جمع‌آوری شود

بسیاری از وزارتخانه‌های آموزش و پرورش در سرتاسر جهان، براساس یک مبنای سالانه که سرشماری کاملی از مدارس را دربر دارد، اطلاعاتی را دربارهٔ مجموعهٔ یکسانی از شاخصها جمع‌آوری می‌کنند، بدون اینکه فکر کنند این اطلاعات مفید است یا خیر. یک توجیه عمومی برای این روش آن است که: «این کاری است که ما همواره آن را انجام داده‌ایم!» در این وزارتخانه‌ها لازم است که در هر سطح تصمیم‌گیری، این مسائل مورد بازنگری جامعی قرار گیرد که چه اطلاعاتی جمع‌آوری شود، با چه فراوانی‌ای و برای چه مقاصدی. به‌عنوان بخشی از این بازنگری، لازم است که یک بررسی برای تشخیص این موضوعات انجام شود: (الف) کدامیک از اطلاعات واقعاً توسط تصمیم‌گیرندگان، مورد استفاده قرار می‌گیرند، سوای از اطلاعاتی که به صورت یک سلسله کتابهای سال آماری که بندرت مورد مراجعه قرار می‌گیرد، جمع‌آوری، تلخیص و منتشر می‌شود، و (ب) کدامیک از سؤالات کلیدی مربوط به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش هست که تصمیم‌گیرندگان به اطلاعاتی دربارهٔ آنها احتیاج دارند.

ماهیت امور آموزشی به گونه‌ای است که بندرت یک علت برای یک پدیدهٔ بخصوص وجود دارد. علتِ چند عاملی، یک قانون است نه یک استثنا. بنابراین، تصمیمات بسیار دامنه‌داری که برای اصلاح بُعدی از یک نظام آموزشی اتخاذ گردیده است مستلزم مشارکت واحدهای متعدد اداری در سطوح متعدد تصمیم‌گیری است. به همین خاطر، برنامه‌ریز آموزشی نیاز دارد که دقیقاً دربارهٔ محتوا، شکل و نحوهٔ ارائه اطلاعات لازم برای واحدهای اداری و سطوح تصمیم‌گیری مختلف بیندیشد. به‌منظور تعیین دقیق آنچه مورد نیاز است، برنامه‌ریز آموزشی باید «پذیرای» نیازهای اطلاعاتی ابراز شده توسط تصمیم‌گیرندگان بوده و نیز در تلاش برای کمک به تصمیم‌گیرندگان برای مفصل‌بندی دیگر نیازهای اطلاعاتی که ممکن است آنها را به راهنمایی مفیدتری مجهز کند «فعال» باشد.

۲ـ نیاز به پر کردن شکافهای اساسی متعدد در اکثر نظامهای اطلاعات آموزشی که برای کمک به‌برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش طراحی گردیده‌اند

ضمن اینکه بسیاری از وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، اطلاعات بسیار زیادی را که مورد استفاده قرار نمی‌دهند، جمع‌آوری می‌کنند، چندین فقره اطلاعات مهم وجود دارد که معمولاً نادیده گرفته می‌شود. آنها عبارتند از: سطوح پیشرفت دانش‌آموز (براساس اصول صحیح اندازه‌گیری و استفاده از ابزارها)، شناخت معلم از موضوع درسی، زمان و دورهٔ تحصیلی دانش‌آموز (براساس زمان مصرف شده در ارتباط با اهداف اختصاصی برنامهٔ درسی و براساس سطوح و انواع اختیارات برنامهٔ درسی) و اطلاعات مفصل دربارهٔ هزینه. این شکافها، موانعی را برای اجرای برنامه‌ریزی آموزشی آگاهانه به وجود می‌آورند، زیرا آنها از ایجاد و مطالعهٔ روابط بین سطوح و هزینه‌های انواع مختلف شرایط آموزشی و نتایج آموزشی مهم جلوگیری می‌کنند. در شرایط حادّ اقتصادی، که احتمالاً باید توسط بسیاری از کشورها در دههٔ ۱۹۹۰ تجربه شود، این روابط به‌طور فزاینده‌ای اهمیت پیدا خواهد کرد زیرا دولتها از برنامه‌ریزان آموزشی خواهند خواست تا سناریوهای انتخابی را برای اصلاحات آموزشی که باید همراه با شواهدی برای اثربخشی آنها و هزینه‌های اجرایی‌شان، عرضه شود، فراهم نمایند.

۳ـ نیاز به تضمین این موضوع که یک نظام اطلاعات آموزشی، خصوصاً نظامی که دربرگیرنده نمرات پیشرفت دانش‌آموز است، اطلاعاتی را به تصمیم‌گیرندگان عرضه می‌کند که (الف) با تراکم مناسبی گزارش می‌شود (دانش‌آموز، کلاس، مدرسه، استان یا ایالت، کشور)، (ب) با مقیاس‌سازی مناسبی گزارش می‌شود (ماده، خرده آزمون، کل آزمون)، و (ج) با پوشش مناسبی جمع‌آوری می‌شود (زمینه‌یابی مبتنی بر نمونه، سرشماری)

در بندهای ذیل، برای توضیح آنچه از واژه‌های تراکم، مقیاس‌سازی و پوشش، مستفاد می‌شود، مثالهایی ارائه شده است. این توضیحات، بسیاری از موقعیت‌هایی را که لازم است در آنها کار آماده‌سازی اطلاعاتِ قابل استفادهٔ تصمیم‌گیرندگان با دقت و توجه همراه باشد، کاملاً مورد بحث قرار نمی‌دهد.

تراکم. به‌عنوان مثال، معلمان نیازمند به داشتن اطلاعات مفصلی دربارهٔ سطوح

پیشرفت هر یک از دانش‌آموزانشان برای عطف توجه خاصی به دانش‌آموزانی هستند که مشکلاتی دارند. از طرف دیگر، مقامات ملی علاقه‌ای به عملکرد تک‌تک کلاسها یا مدارس ندارند. این مقامات، عمدتاً علاقه‌مند به اختلافات موجود در سطوح پیشرفت میان گروههای بزرگ مدارس (از قبیل استانها) و عوامل گستردهٔ مربوط به سیاست هستند که ممکن است با این اختلافات در ارتباط باشند.

مقیاس‌سازی. همان‌گونه که مذکور افتاد، معلمان به عملکرد تک‌تک دانش‌آموزان علاقه‌مندند. اما مهم است که خاطرنشان شود، این علاقه به عملکرد دانش‌آموز در ارتباط با پرسشهای خاص یا گروهی از پرسشهایی که ابعاد ویژهٔ عملکرد را مورد ارزیابی قرار می‌دهند متمرکز است. اطلاعات در این سطح مقیاس‌سازی، فرصتی را برای مرور و تجدیدنظر در ابعاد خاص فرآیند تدریس ـ یادگیری (زمان صرف شده برای یادگیری، گسترش مواد آموزشی و کمک آموزشی، توالی و سرعت آموزش) برای بخشهای ویژهٔ برنامهٔ درسی فراهم می‌آورد که در آنها عملکرد دانش‌آموز رضایت‌بخش نبوده است. ازطرف دیگر مقامات ملی، علاقهٔ بیشتری به الگوهای وسیع مربوط به نمرات کل آزمون ـ خصوصاً برای «نیمرخ کامل» قسمت‌های بنیادی برنامه‌درسی از قبیل ریاضیات، علوم و زبان مادری ـ دارند. مقامات ملی نیازمندند که تصمیمات گسترده‌ای را دربارهٔ سطوح عمومی عملکرد در کل یا در بخشهای وسیع یک نظام آموزشی اتخاذ کنند، به‌گونه‌ای که برنامه‌های بلندمدت و وسیع برای اصلاحات اساسی آموزشی (ازقبیل تغییرات اساسی در برنامهٔ درسی، تربیت معلم، تهیهٔ تجهیزات) را بتوان به شیوه‌ای بهنگام و منظم پیاده کرد.

پوشش. به‌عنوان مثال، در سطح ملی در بسیاری از کشورها، اکثر تصمیمات مرتبط با سیاست، بر تک‌تک مدارس تأکید ندارند. لذا در این سطح، یک روش زمینه‌یابی مبتنی بر نمونه دقیقاً طراحی شده، کفایت خواهد کرد، زیرا تکه‌های بسیار معدودی از اطلاعات وجود دارد که باید از طریق سرشماری کاملِ مدارس جمع‌آوری گردد. درمقابل، برای تصمیمات اتخاذ شده در سطح ناحیه آموزشی، لازم است که اطلاعات براساس سرشماری کاملی از کلیه مدارس در سطح ناحیه قرار داشته باشد، که علت آن ماهیت تصمیمات اتخاذ شدهٔ مخصوص مدرسه در این سطح است.

۴ـ نیاز به توسعهٔ یک ارتباط دوجانبهٔ پرمعنا بین فراهم کنندگان اطلاعات (برنامه‌ریزان آموزشی) و استفاده کنندگان از اطلاعات (تصمیم گیرندگان عمل کننده در کلیه سطوح یک نظام آموزشی)

در بسیاری از کشورها، بین برنامه‌ریزان آموزشی و تصمیم‌گیرندگان، بحث و گفتگوی پرمعنایی پیرامون مسائل مربوط به کیفیت آموزش و پرورش وجود ندارد. این لزوماً بدان معنا نیست که این دو گروه به اندازهٔ کافی برای برقراری روابط تلاش نکرده‌اند، بل بدین‌معناست که برخی از سازمانهای اداری که این دو گروه در آنها کار می‌کنند مانع از تعقیب عقلانیت فنی می‌شوند. به عبارت دیگر، برنامه‌ریز آموزشی، لزوماً با گوشهای کر صحبت نمی‌کند، بل غالباً اطلاعاتی را فراهم می‌آورد که تصمیم‌گیرنده آن را برای بهره‌برداری در شرایط سیاسی، مبهم، سخت یا مشکل می‌داند.

برای اینکه اصلاحاتی در این زمینه به وقوع بپیوندد، توجه بسیار بیشتری باید به نیاز برنامه‌ریزان آموزشی و تصمیم‌گیرندگان به شرکت در تنظیم سؤالات مربوط به کیفیت آموزش و پرورش مبذول گردد. بدین‌معنا که نقطهٔ شروع این کار باید تنظیم سؤالات به گونه‌ای باشد که موارد ذیل را تضمین کند:

(الف) تصمیم‌گیرنده بداند که پاسخ برای سؤالات، به شیوه‌ای تنظیم خواهد شد که راهنمایی روشن و مستقیمی را برای تصمیم‌گیری فراهم کند، و (ب) برنامه‌ریز آموزشی بداند که سؤال به شکلی تنظیم خواهد شد که دربرگیرندهٔ تعاریف عملی مورد توافقی از اطلاعات مورد نیاز باشد. به موازات تنظیم سؤالات مورد توافق، برنامه‌ریز آموزشی نیاز به اتخاذ موضع فعالانه‌ای دارد که شامل پیش‌بینی نیازمندی‌های اطلاعاتی، توسعهٔ ترکیبات سودمند از شواهد پژوهشی و جستجوی تکنیک‌های ابتکاری برای «ارسال سرتاسری پیام» باشد.

۵ـ نیاز به تضمین استانداردهای عالی فنی برای جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل اطلاعات لازم برای برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش

در اکثر کشورها، مقدار زیادی از اطلاعات تهیه شده وجود دارد که از روشهای بسیار ضعیفی در جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل اطلاعات استفاده می‌کند. وقتی چنین واقعه‌ای رخ می‌دهد، کلیهٔ تلاشهای انجام شده برای طرح‌ریزی مفهومی یک نظام اطلاعات آموزشی به هدر می‌رود، نتایج تحلیل اطلاعات بی‌معناست، یا نتایج

به صورتی ارائه می‌شود که برای تصمیم‌گیرندگان سودمند نیست، یا برای استفاده در تصمیم‌گیری بسیار دیر تحویل داده می‌شود.

تعجب‌آور این است که منابع موجود اطلاعاتی برای توصیف منظم این مسئله که چگونه باید قدم‌به‌قدم در راه روشهای بنیادی یک طرح جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل اطلاعات «واقعی» برای یک نظام اطلاعات آموزشی پیش رفت، بسیار اندک است. این مسئله خصوصاً در مورد تنظیم اقدامات مربوط به جمع‌آوری اطلاعات در مقیاس وسیع صادق است. لازم است که این روشها به شکلی مستند گردند که برای برنامه‌ریزان آموزشی، قابل دسترس باشند. این بدان معناست که روشهای مزبور باید در زمینه‌ای ارائه شوند که جنبه‌های نظری و فنی را با مثالهای مبتنی بر طرحهای «واقعی» ترکیب کنند.

۶ـ نیاز به یک شبکهٔ بین‌المللی از برنامه‌ریزان آموزشی که مبادله دانش و تجربهٔ مربوط به بهترین روشهای برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش را سهولت بخشند

بسیاری از کشورها، اعم از توسعه‌یافته و درحال توسعه، نگرانی‌های مشترکی دربارهٔ مسائل مربوط به کیفیت آموزش و پرورش دارند. برای مثال، بسیاری از کشورها سعی در اصلاح سطوح کلی پیشرفت دانش‌آموزان، افزایش پیشرفت تحصیلی خرده‌گروههای خاص دانش‌آموزان (مثلاً دختر، روستایی، اقلیت‌های نژادی) و ارتقاء استانداردهای تدریس در ریاضیات و علوم دارند. ضمن اینکه این مسائل مورد توجه عمومی هستند، شیوه‌های برخورد با آنها در کشورهای مختلف، بسیار متفاوت است. در بسیاری از شیوه‌ها، تفاوت در گامهای برداشته شده توسط کشورها برای حل این مسائل، شکل مهمی از تجربهٔ تربیتی را فراهم می‌کند که تمام برنامه‌ریزان آموزشی باید در جستجوی یادگیری آنها برآیند. متأسفانه، در حال حاضر احتمالاً به استثنای شیوه‌های نامنظمی از قبیل جهانگردی‌های فردی برای تحقیق و بررسی، تعداد بسیار معدودی از کشورها فرصت آموختن از یکدیگر را به دست می‌آورند.

یک استدلال کلیدی در حمایت از تلاش برای توسعهٔ همکاری بین‌المللی و مبادلهٔ اطلاعات در زمینهٔ آموزش و پرورش باید در رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی جستجو شود. در اطراف جهان، مراکز برنامه‌ریزی درسی ملی بسیاری وجود دارد و حتی از این

بالاتر واحدهای برنامه‌ریزی درسی‌ای وجود دارد که در داخل شاخه‌های ملی، ایالتی و استانی وزارتخانه‌های آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند. کار انجام شده توسط این مراکز و واحدها فعالیت‌گران و وقت‌گیری است که بدون شک، از طریق مبادلهٔ دانش بین کشورها برحسب روشهایی که برای فراهم کردن مواد و برنامه‌های درسی موفق و ناموفق شناخته می‌شود، مفید خواهد بود. آنچه در اینجا بسیار مهم است، پرهیز از قصور و کوتاهی است، زیرا مواد و برنامه‌های درسی بد، می‌تواند خسارت زیادی به رشد شناختی و عاطفی بلندمدت کل گروههای سنی کودکان وارد آورد.

سازوکارهای موجود که می‌تواند فرصتهایی را برای ملل مختلف جهت یادگیری از یکدیگر فراهم آورد، معدود و پراکنده بوده و غالباً تمایل به رونوشت‌برداری از تلاشهای انجام شده دارد، بدون اینکه راههای همکاری سودمند و دوجانبه جستجو شود. بنابراین، برای مؤسسات بین‌المللی نقشی وجود دارد و آن عبارت است از فراهم آوردن رهبری در این سطح به‌وسیله ایجاد یک چارچوب مناسب که در آن بهترین برنامه‌ریزان آموزشی در بسیاری از کشورها بتوانند دانش و تجربیات خود را دربارهٔ برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش، مبادله نمایند. به‌طور مشخص، نیاز به وجود تبادل بسیار زیادتر اطلاعات میان ملتها در رابطه با این مسائل وجود دارد: توسعهٔ نظامهای اطلاعات آموزشی (خصوصاً استاندارد کردن تعاریف عملیاتی شاخصهایی که غالباً مورد استفاده قرار می‌گیرد)، کارآمدترین راههای توزیع منابع محدود و اثربخش‌ترین تکنیک‌ها برای آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت معلم.

پاسخگویی به نیازها

تحقیق

سه نیاز اول فوق (نیاز به بازاندیشی دربارهٔ اطلاعاتی که باید جمع‌آوری شود، نیاز به پرکردن شکافهای اساسی در نظامهای اطلاعات آموزشی، و نیاز به تعیین سطوح تراکم، مقیاس‌سازی و پوشش مناسب اطلاعاتی) را تماماً می‌توان به‌عنوان بخشی از یک طرح واحد و هماهنگ تحقیق و توسعه درنظر گرفت. این طرح را می‌توان در کشورهای متعددی عملی کرد و با روشهای توسعه، آزمایش تجربی و مستندسازی برای استقرار

نظامهای اطلاعات آموزشی‌ای که بتوانند برای هدایت تصمیمات مرتبط با ارتقای کیفیت آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرند، مربوط ساخت.

این طرح تحقیقاتی را می‌توان در دو مرحله پیاده کرد: مرحلهٔ اول شامل مرزبندی دقیق گامهای ضروری‌ای که باید برداشته شود، و نیز متصل کردن هر گام به یک توصیف عملی از این موضوع خواهد بود که یک برنامه‌ریز آموزشی، چگونه کار مورد انتظار را انجام خواهد داد. مرحلهٔ دوم، کلیهٔ گامهای تحت پوشش مرحلهٔ اول را با بکار بردن آنها برای مطالعات موردی انجام شده در حداقل یک کشور توسعه یافته و حداقل یک کشور پیشرفته، مدلل خواهد کرد.

به‌طور خلاصه، هشت سطح عمده وجود دارد که مورد توجه این طرح تحقیقاتی خواهد بود:

۱ـ تشخیص سؤالات مربوط به سیاست که وقتی تصمیم‌گیرندگان (در سطوح مختلف یک نظام آموزشی) در صدد ارتقای کیفیت آموزش و پرورش هستند، با آنها مواجه می‌شوند.

۲ـ اولویت‌بندی این سؤالات و اتصال دقیق آنها به تصمیمات سیاسی بالقوه آینده در سطح مناسب تصمیم‌گیری.

۳ـ استفاده از این سؤال به منظور: (الف) تشخیص اطلاعات مناسبی که در جمع‌آوری داده‌های موجود، قابل دسترسی است، (ب) نشان دادن داده‌های جدیدی که لازم است جمع‌آوری گردد، (ج) حذف امور زائد به‌خاطر تداخلات در جمع‌آوری داده‌های موجود و (د) خاتمه دادن به جمع‌آوری داده‌های «سنتی» اما با استفاده نادر.

۴ـ بازنگری سطح پوشش مناسب جمع‌آوری داده‌ها (سرشماری یا زمینه‌یابی)، جمع‌آوری بموقع داده‌ها (سالانه یا کمتر) و شکافهای اساسی که در اکثر مجموعه‌های اطلاعات متداول است (خصوصاً اطلاعاتی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، زمان صرف شده توسط دانش‌آموز روی برنامه‌های درسی مختلفی که عرضه می‌شود، الگوهای «ردیابی» دانش‌آموز، شناخت معلم از موضوع درسی و مقیاسهای هزینهٔ واحد را توصیف می‌کند).

۵ ـ تعیین دقیق شاخصهای کیفیت آموزش و پرورش که ارزیابی خواهد شد

(شامل تهیه و توجیه اسامی قراردادی، تعاریف عملیاتی، نظامهای کدگذاری مبتنی بر کامپیوتر، تکنیک‌ها و موادی که باید برای جمع‌آوری داده‌ها به کار رود و برنامه‌های آزمایش مفصل در ارتباط با پایایی و روایی اطلاعات).

۶ـ جمع‌آوری، تحلیل و آماده‌سازی داده‌های مناسب، مطابق با استانداردهای علمی قابل قبول و ایجاد آرشیوهای اطلاعاتی مناسبی که به سهولت برای تحلیل‌های ثانوی بعدی، قابل دسترسی باشند.

۷ـ تحلیل داده‌ها با استفاده از روشهایی که برای سؤالات مطروحه و زمینه‌های پیام‌گیرانی که گزارشهای پژوهشی را دریافت خواهند کرد، مناسب است (شامل ارائهٔ مقیاسهای مناسب خطاهای نمونه‌گیری و اندازه‌گیری).

۸ ـ ارتباط روشهای مناسب انتشار اطلاعات با سؤالات سیاسی مطرح شده در ابتدای کار و سطوح تصمیم‌گیری که تصمیمات سیاسی در آن سطوح اتخاذ خواهد شد (شامل فرمول‌بندی و آزمایش سؤالات سیاسی جدیدی که ضمن انجام تحلیل‌های اطلاعاتی، مطرح می‌شود).

کارآموزی

چهارمین و پنجمین نیازی که در بالا توصیف گردید (یعنی نیاز به ارتباط اصلاح شده بین برنامه‌ریزان آموزشی و تصمیم‌گیرندگان و نیاز به تضمین استانداردهای عالی فنی برای جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل اطلاعات) را می‌توان با پیاده کردن چندین برنامه کارآموزی که بر «برنامه‌ریز آموزشی به‌عنوان یک واسطهٔ اطلاعات» و «برنامه‌ریز آموزشی به‌عنوان یک مدیر پژوهشی فنی ماهر» تمرکز خواهند داشت، تأمین کرد.

(الف) برنامه‌ریز آموزشی به‌عنوان واسطهٔ اطلاعات

به‌منظور توسعه یک رابطه دوجانبهٔ پرمعنا بین برنامه‌ریزان آموزشی و تصمیم‌گیرندگان، این نیاز وجود دارد که برنامه‌ریزان آموزشی در سطوحی که تا به‌حال تصور می‌شده خارج از دنیای برنامه‌ریزی آموزشی قرار دارد، کارآموزی داشته باشند. در مرکز این نوع برنامه کارآموزی، تأکیدی بر مهارتهای ارتباطی وجود خواهد داشت که پاسخگویی به مجموعه‌ای از نیازهای اطلاعاتی و قالبهای اطلاعاتی را تسهیل خواهد کرد. اصولاً، این نوع کارآموزی باید برنامه‌ریز آموزشی را قادر سازد که بین

تصمیم‌گیرندگانی که برای اتخاذ تصمیمات سیاسی آگاهانه نیاز به اطلاعات دارند و منابع اطلاعات موجود، به‌عنوان یک واسطه عمل کنند.

اندیشهٔ «واسطه» در اینجا اهمیت خاصی دارد، زیرا این انتظار وجود دارد که برای مشارکت در جهت انجام اصلاحات در کیفیت آموزش و پرورش در دههٔ ۱۹۹۰، برنامه‌ریز آموزشی نقش خود را از حد منطبق کردن تقاضاهای اطلاعاتی با اطلاعات فراتر برده و تا حد مرحلهٔ جدیدی در پیش‌بینی فعالانه نیازها و فرصتها، تشخیص و تهیه تفسیرهایی برای روندهای فنی، ترکیب مطالب و مسائل برطبق مجموعه وسیعی از شواهد پژوهشی به گونه‌ای که بتواند مورد استفاده قرار گیرد و جستجوی راههای ابتکاری برای کشف و انتشار «معنای پنهان داده‌ها» گسترش دهد. محتوای برنامهٔ کارآموزی که این سطوح را خواهد پوشاند، مستلزم دوره‌هایی خواهد بود که باید در دو زمینهٔ اساسی برگزار شوند.

(۱) **توسعه و تحلیل سیاسی کاربردی.** برای آنکه برنامه‌ریز آموزشی، شناختی از دنیای تصمیم‌گیرنده به دست آورد و بدین‌وسیله به تهیه و پاسخگویی به سؤالات مهم کمک کند، نیاز به کارآموزی در زمینهٔ توسعه و تحلیل سیاسی خواهد داشت. این نوع کارآموزی باید از طریق تعدادی از نمونه‌های زنده‌ای از توسعه سیاسی و یا تغییر سیاسی در سطوح متعدد تصمیم‌گیری در داخل یک نظام آموزشی، به مورد اجرا درآید. مواد آموزشی، باید حول محور مسائل، محدودیتها، تنگناها و نیز شواهد مورد توجه تصمیم‌گیرنده‌ای متمرکز گردد که ضمن اتخاذ یک تصمیم مهم در جهت ارتقای کیفیت آموزش و پرورش، و بعد از آن، مقدمات لازم را در این رابطه فراهم می‌نماید. این مواد می‌تواند شامل طیفی از فقراتی باشد که نقش نافذی در این جریانات بازی می‌کنند، مانند روزنامه، پوشش تلویزیونی و یا رادیویی، وضع قانون به‌وسیلهٔ دولت، مراوده (خصوصاً با افراد قدرتمند و گروههای متنفذ)، تفسیرهای آگاهانه، شواهد پژوهشی مناسب، واکنشهای متخصصان، معاینات پس از مرگ و ارزشیابی‌های پیگیری.

(۲) **ترکیبهای اطلاعات برای تصمیمات مربوط به سیاست.** دومین حیطهٔ مهم این برنامهٔ کارآموزی، به تهیهٔ ترکیبهای منظم اطلاعات، اختصاص خواهد داشت، که به نتایجی می‌رسد که برای تصمیم‌گیرندگان قابل دسترس خواهد بود. عنصر حیاتی

در اینجا عبارت است از حرکت کردن برنامه‌ریزان آموزشی به دور از تهیهٔ خلاصه‌ها و چکیده‌های اطلاعات توصیفی غیرتحلیلی (خواه به شکل جداول اشکال باشند یا به‌شکل نتایج خلاصه شدهٔ مطالعات پژوهشی). تکنیک‌هایی از قبیل بازنگری «واقعی» پژوهشی (یعنی ترکیب پژوهشی نه تلخیص پژوهشی)، تحلیل‌های ثانوی از طبقات داده‌های مهم و مناسب، باید سطوح اصلی مطالعه را شکل دهد. این بازنگری‌های پژوهشی در راستای سطوح سیاسی ویژه، قرار خواهند داشت و باید به توصیه‌های روشنی برای عمل منتهی گردیده و به زبانی نوشته شوند که برای تصمیم‌گیرندگان، قابل وصول باشند.

(ب) برنامه‌ریز آموزشی به‌عنوان یک مدیر پژوهشی فنی ماهر

بهترین نظامهای اطلاعاتی طراحی شده در دنیا، بی‌ارزش‌اند مگر آنکه اطلاعات مبتنی برآنها به شیوهٔ فنی صحیحی، جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل شوند. انواع تخصص‌های مورد نیاز برای تضمین موفقیت در این زمینه‌ها ضرورتاً مهارتهای موردنیاز برای اجرا و ادارهٔ تحقیقات تربیتی‌ای هستند که از لحاظ کیفیت در سطح بالایی قرار دارند. در یکی از فصول قبل گفته شد که محتوای یک برنامهٔ کارآموزی مناسب در این زمینه باید با دقت در ارتباط با روش ارائه کارآموزی مورد توجه قرار گیرد.

کارآموزی در این زمینه باید حول محور مجموعه‌ای از طرحهای «مستقل» متکی بر «مهارتهای اساسی پژوهشی» (که باید حداقل سطوح طرح نمونه، تعیین شاخص، ساختن آزمون و مقیاس، آماده‌سازی داده‌ها، تحلیل و گزارش‌دهی داده‌ها را بپوشاند) و «مدیریت تحقیق» (که باید حداقل سطوح طرح تحقیق، مدیریت پژوهش میدانی، مدیریت کدگذاری داده‌ها و گروههای ثبت داده‌ها، توسعهٔ آرشیوهای اطلاعاتی، و انتخاب و مدیریت نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای کامپیوتری را دربر بگیرد) باشد.

چارچوب برنامهٔ کارآموزی بر یک روش تدریس «در دسترس» متکی خواهد بود که در آن جنبه‌های نظری طرحهای فوق با اجرای طرحی که از نظر کشورهای کارآموزان در اولویت قرار گرفته است ترکیب خواهد شد. کل کارآموزی، تجربهٔ اجرای یک طرح «واقعی» و با اندازهٔ مناسب را در کارآموزانی برخواهد انگیخت که (۱) به‌عنوان گروههای کوچک کار می‌کنند (۲) از موقعیت فناوری‌های هنری استفاده

می‌کنند و (۳) کل مراحل طرح، از توصیف اولیهٔ مسئله گرفته تا تولید یک گزارش نهایی که دارای یک استاندارد قابل انتشار است، را قدم به قدم طی می‌کنند. عمق و وسعت این نوع کارآموزی، نمی‌تواند در یک دورهٔ کوتاه مثلاً دو تا چهار هفته‌ای پوشانده شود. طول این دوره بیشتر با زمان لازم برای تکمیل یک بخش منطقاً ضروری تحقیق تربیتی، متناسب خواهد بود که به‌عنوان مثال یک تا یک سال‌ونیم به درازا می‌کشد.

همکاری بین‌المللی

سازمانها و مؤسسات بین‌المللی، نقش ویژه‌ای در رابطه با نیاز به توزیع خلاقانه‌تر دانش و تجربه مربوط به بهترین روشهای برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش بازی می‌کنند. ذیلاً چندین مثال دربارهٔ نحوهٔ تحقق این امر ارائه گردیده است.

(الف) هماهنگی و یا آغاز تحقیق

سازمانهای بین‌المللی می‌توانند در عرصهٔ بین‌المللی، فعالیتهای ریز پژوهشی را با توجه به موارد ذیل، با همکاری یکدیگر به انجام برسانند: (۱) مستندکردن دقیق تحقیقی که به عهده گرفته می‌شود، (۲) تشخیص ارزشمندترین عناصر این کار، و (۳) تقویت منابع اساسی برای انجام کاری که از لحاظ کیفیت در سطح بالایی قرار دارد، به‌طوری که تمام کشورها بتوانند در جنبه‌های سیاسی یافته‌های پژوهشی مشارکت کنند. این فعالیتها می‌تواند به هماهنگی کار پژوهشی‌ای محدود گردد که اینک در حال انجام شدن است، می‌تواند تا پیشنهاد یک برنامهٔ پژوهشی برای سازمانهای بین‌المللی که در این زمینه کار می‌کنند گسترش یابد، و می‌تواند شامل مداخله مستقیم‌تری باشد که با بکار انداختن و یا به اجرا درآوردن پژوهش مناسب در این زمینه صورت می‌گیرد.

(ب) اصلاح استانداردهای اطلاعاتی که به‌طور منظم دربارهٔ کیفیت آموزش و پرورش جمع‌آوری شده است

سازمانهای بین‌المللی از قبیل سازمان ملل متحد، بانک جهانی و بانک توسعهٔ آسیا براساس شاخصهایی که مدعی تأمین شاخصهای مفیدی برای کیفیت آموزش و پرورش هستند، منظماً تصمیمات سیاسی مهمی را اتخاذ می‌کنند. هنگامی که با دید مقایسه‌ای به این شاخصها بنگریم در می‌یابیم که بسیاری از آنها بی‌معنا هستند، زیرا وابسته به تعاریف خاص آنها در هر کشور می‌باشند که یا اعتبار کمی دارند و یا اصولاً

فاقد اعتبارند. یک گواه مهم براین مسئله، تعریفی است که از «سواد» ارائه می‌شود. در برخی از کشورها یک «شخص با سواد» را چنین تعریف می‌کنند: کسی که چهار سال تحصیلات ابتدایی را به اتمام رسانده باشد، حال آنکه در کشورهای دیگر این شخص برحسب عقیدهٔ رئیس خانواده در خلال جمع‌آوری داده‌های سرشماری ملی تعریف می‌شود. هر دوی این تعاریف، ارزش محدودی دارند چرا که هیچ‌یک از آنها اطلاعات «مبنایی» دربارهٔ دانش و مهارتهایی را که برای با سواد شناخته شدن لازم است، فراهم نمی‌کنند.

در نشریه‌های سازمانهای بین‌المللی، موارد بسیار دیگری از این‌گونه سازه‌ها را می‌توان یافت که غالباً به کار برده می‌شوند، اما به صورت ضعیفی اندازه‌گیری شده‌اند. تمام این سازه‌ها باید در معرض تجدیدنظر قرار گرفته و به واسطهٔ تعاریف عملیاتی پرمعنا و معتبری که بتوان آنها را در طیفی از زمینه‌های سیاسی و فرهنگی به‌کار گرفت، تنظیم گردند. طبعاً این تجدیدنظر باید شامل جمع‌آوری تمام داده‌های مربوط به این سطح برای سؤالاتی از این قبیل باشد: آیا این داده‌ها ارزش جمع‌آوری دارند؟ واقعاً چه‌کسی از آنها استفاده می‌کند؟ آنها برای چه هدفهایی جمع‌آوری می‌شوند؟

نتیجه‌گیری

در بسیاری از کشورهای جهان، علاقه زیادی به برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش از طریق تصمیم‌گیری آگاهانه وجود دارد. این کتاب درصدد کشف طیفی از مسائل و چالشهای کلیدی در این زمینه، مطرح کردن چکیده‌ای از «نیازهای بنیادی» و پیشنهادهایی برای روشهای عملی که از طریق آنها می‌توان این نیازها را برطرف کرد، بوده است.

هر یک از روشهای عملی توصیف شده واجد شایستگی و ارزشی در قلمرو خاص خودشان هستند. با این وصف، برای اینکه در اکثر کشورها پیشرفتهای دائمی حاصل شود، این روشها باید در چارچوب برنامهٔ هماهنگی که ماهرانه اداره می‌شود، استقرار یافته و هزینه‌های آن در سطوح مناسبی تأمین گردد. کاملاً غیرمحتمل است که یک کشور یا یک مؤسسهٔ خدماتی واحد، دارای منابع یا دیدگاههای میان فرهنگی

لازم برای حمایت از کارآموزی، پژوهش و ابتکار هماهنگ و موفقیت‌آمیز بین‌المللی، براساس آنچه در اینجا پیشنهاد گردیده است باشد. آنچه لازم است، درواقع عبارت است از یک تلاش حقیقتاً بین‌المللی با مشارکت گستردهٔ کشورهای توسعه یافته و درحال توسعه، سازمانهای بین‌المللی از قبیل سازمان ملل متحد، بانکهای توسعهٔ بین‌المللی و سازمانهای توسعهٔ بین‌المللی و ملی.

کلیهٔ شرکت‌کنندگان در اجلاسی که در آن این کتاب تهیه شد، با این اعتقاد که سال ۱۹۹۰، هم سال «سوادآموزی بین‌المللی» است و هم سالی است که باید در آن کنفرانس گستردهٔ جهانی دربارهٔ «آموزش و پرورش برای همه» برپا شود، تاریخ بسیار مناسبی را برای شروع همکاری بین‌المللی اساسی در این زمینه ارائه کردند. با امیدواری می‌توان گفت خوش‌بینی آنها که با تهیهٔ مقالات علمی برای این کتاب تبلور یافت، انگیزهٔ کافی برای افتتاح بحث و مناظرهٔ گسترده‌تری پیرامون ارزش اجرای یک چنین تعهدی را فراهم خواهد کرد.

ضمیمه

اسامی شرکت‌کنندگان در کارگاه مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی پیرامون برنامه‌ریزی کیفیت آموزش و پرورش

پاریس، ۱۲_۱۷ نوامبر ۱۹۸۹

Abdel Ghani AL-NOURI, Director of Planning, Ministry of Education Doha, Qatar,

Arfah A. AZIZ, Director, Malaysian Language Institute, Kuala Lumpur, Malaysia

Zolthan BATHORY, Chief, Educational Evaluation Unit, National Institute of Education Budapest, Hungary

BOEDIONO, Head, Center for Informatics, Ministry of Education and Culture, Jakarta, Indonesia

Jean - Pierre BOISIVON, Director, Department of Evaluation and Future Oriented Studies, Ministry of National Education, Paris, France

Kiran DHINGRA, Deputy Secretary, School Division, Ministry of Human Resources Development, New Delhi, India

Mats EKHOLM, Director, National Training Programme of School Leaders, Linköping, Sweden

Viola ESPINOLA, Research Fellow, National Center for Educational Rescarch and Documentation, Santiago, Chile

Bruce FULLER, Associate Professor of Education, Harvard University, Cambridge, Massachusett, USA

Dorothy M. GILFORD, Director, National Research Council, Washington, D.C., USA

Aletta GRISAY, Research Fellow, Department of Experimental Pedagogy, University of Liege, Sart Tilman, Belgium

Stephen P. HEYNEMAN, Chief, Human Resources Division, The World Bank, Washington, D.C; USA

Archie LAPOINTE, Executive Director, National Assessment of Educational Progress, Princeton, New Jersey, USA

Henry LEVIN, Director, Center for Educational Research, Stanford University, Stanford, California, USA

Marlaine LOCKHEED, Senior Education Sociologist, Education and Employment

Divison, The World Bank, Washington, D.C; USA

Kilemi MWIRIA, Research Fellow, Bureau of Educational Research, Kenyatta University, Nairobi, Kenya

T. Neville POSTLETHWAITE, Professor of Comparative Education, University of Hamburg, Hamburg, Federal Republic of Germany

Kenneth N. ROSS, Reader in Education, Deakin University, Geelong, Victoria, Australia

Anthony SOMERSET, Educational Research Consultant, University of Sussex, Falmer, Brighton, United Kingdom

Douglas M. WINDHAM, Professor of Educational Administration, State University of New York at Albany, Albany, New York, USA

Unesco Secretariat

Colin N. POWER, Assistant Director-General for Education

Gabriel CARCELES BREIS, Director, Office of Statistics

Etienne BRUNSWIC, Consultant

IIEP

Jacques HALLAK, Director

Lars MAHLCK, Programme Specialist

بخش سوم[1]

برنامه‌ریزی آموزشی به منزلهٔ جریانی اجتماعی

ثی‌یری مالان

---

۱. این بخش، ترجمهٔ کتاب: Educational Planning as a Social Process ویراستهٔ Thierry Malan، از انتشارات مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) در سال ۱۹۸۷ میلادی است.

مقدمهٔ بخش سوم[1]

برنامه‌ریزی آموزشی، جریانی فنی و تخصصی است. تهیه و تدوین برنامه‌های کارساز و اثربخش، به منظور افزایش کارآیی درونی و برونی یک نظام آموزشی، مستلزم آشنایی دقیق با اصول و فنونی است که صحت و اعتبار آنها تدریجاً در میدان عمل به اثبات رسیده است.

بکار بردن هر یک از روشهای شناخته شده برنامه‌ریزی آموزشی از قبیل «روش تقاضای اجتماعی»، «روش نیروی انسانی» و «روش نرخ بازده» یا آمیخته‌ای از اینها، آگاهی، بینش، و مهارت علمی خاصی را می‌طلبد. محصول نظام برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ای است که اگر در تهیه و تدوین آن، اصول و موازین علمی بخوبی رعایت شده باشد، در مرحلهٔ اجرا بر بسیاری از مشکلات فایق خواهد آمد. گردآوری و تنظیم داده‌های آماری درباره هر یک از اجزای نظام آموزشی (دروندادها، فرآیندها و بروندادها) با استفاده از دستگاههای پیشرفته الکترونیکی، بررسی دقیق روند و کیفیت برنامه‌های آموزشی گذشته کشور، شناخت دقیق ویژگی‌های نظام کلان اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و اهداف، راهبردها، سیاستها و برنامه‌های توسعه ملی، آشنایی دقیق با الگوهای کمّی و ریاضی برنامه‌ریزی آموزشی و توانایی در بکار بردن

---

۱. زمان نگارش این مقدمه، سال ۱۳۷۲ خورشیدی، برابر با ۱۹۹۳ میلادی بوده است.

فرمولها و تکنیک‌های خاص هر مدل، از جمله اصول و موازین است.

آنچه گفته شد بخشی از حقایق مربوط به مرحلهٔ تهیه و تدوین برنامه‌های آموزشی است، اما همان‌طور که می‌دانیم برنامه‌ریزی آموزشی به این مرحله ختم نمی‌شود و مستلزم اجرا و ارزشیابی نیز هست. اجرای صحیح برنامه‌های بخش آموزش و پرورش یک کشور بدون آگاهی مجریان این برنامه‌ها (که عمدتاً شامل مدیران و معلمان هستند) از آخرین یافته‌های علمی و فنی غیرممکن است. فقر اطلاعاتی کارگزاران و عوامل اجرایی کافی است تا بهترین و کارآمدترین برنامه‌ها را با شکست مواجه سازد.

اهمیت ارزشیابی برنامه‌های آموزشی از جهت تولید اطلاعات بازخوردی برای برطرف‌کردن نقایص و بهبود مراحل تهیه و اجراست. بدیهی است که عدم تولید اطلاعات صحیح و واقعی می‌تواند کل نظام برنامه‌ریزی را دچار آشفتگی و اختلال نماید. فراهم‌سازی چنین اطلاعاتی، مستلزم آشنایی دقیق گروه ارزشیابی با روشها و فنون ویژه و تخصصی است.

بنابراین، نتیجه می‌گیریم که برنامه‌ریزی آموزشی از یک طرف، جریانی فنی و تخصصی و از طرف دیگر، زنجیره‌ای به هم پیوسته از یک سلسله فعالیتها و رویدادهای خطی و منطقی است. کسانی که در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی، سررشته‌ای دارند این دو نکته را تصدیق می‌کنند و بدان اعتراف دارند.

آنچه در آغاز این مقدمه آوردیم ـ خصوصاً برای دست‌اندرکاران جریان برنامه‌ریزی آموزشی ـ چندان تازگی ندارد و از آن گذشته، تنها بخشی از واقعیت این جریان را نشان می‌دهد، اما آنچه بخش حاضر به ما می‌گوید فراتر از آن نکات آغازین است.

نویسندهٔ این بخش، آقای ثی‌یری مالان ـ که در زمان تهیهٔ نهمین برنامه فرانسه (از سال ۱۹۸۴ تا سال ۱۹۸۸) به‌عنوان رئیس هیئت برنامه‌ریزی در وزارت آموزش و پرورش ملی و بازرس عمومی مدیریت آموزشی این کشور انجام وظیفه کرده است ـ کسی است که خود مستقیماً دست‌اندرکار مسائل آموزشی بوده و از نزدیک با بحثهایی سر وکار داشته است که در ارتباط هدفهای آموزش و پرورش در یک برههٔ حساس از حیات ملی کشورش در گرفته بود. بنابراین، وی از یک موضع اجرایی و عملی و در

مقام شخصی مطلع از مسائل واقعی سخن می‌گوید؛ گواینکه این بخش را هم با توجه به اوضاع اجتماعی، فرهنگی و آموزشی فرانسه و هم جمهوری فدرال آلمان به رشتهٔ تحریر کشیده است. بخشی از پیام وی در قسمت نتیجه‌گیری، چنین است:

«مؤسسات آموزشی در جامعه حل شده و پراکنده‌اند: آنها به‌وسیله جامعه شکل می‌گیرند و خود نیز به شکل‌گیری آن کمک می‌کنند. جریان‌های تصمیم‌گیری در قلمرو آموزش و پرورش، از نحوه عمل کلی نیروهای اقتصادی و اجتماعی و ساختارهای ویژه و نظام حکومتی هر کشور مستقل نیستند...

برنامه‌ریزی حتی در فنی‌ترین جنبه‌های آن، یک جریان اجتماعی و عنصری از کل جریانهای تصمیم‌گیری است...»

با در نظر گرفتن برنامه‌ریزی آموزشی به منزلهٔ یک جریان اجتماعی و بررسی آن در قالب یک زمینه جامعه‌شناختی، در می‌یابیم که این جریان، تکنیک‌های تخصصی مورد استفاده در آن و شرایطی که در آن تکنیک‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد، غالباً با شرایطی که توسط یک تحلیل رسمی، فنی و حتی قانونی بیان می‌شود، بسیار متفاوت است. نیز در می‌یابیم که این جریان، فراتر از یک زنجیرهٔ به هم پیوسته از یک سلسله فعالیتها و رویدادهای خطی و منطقی است.

برنامه‌ریزی آموزشی، تحت تأثیر دیدگاهها، راهبردها، و علایق عاملان اجتماعی مختلف شکل می‌گیرد. روشها و فنون برنامه‌ریزی آموزشی، به‌رغم آنچه که ابتدا به‌ذهن می‌آید، خنثی و بیطرفانه نیست و متأثر از افکار و اعمال عاملان اجتماعی واجد مسئولیتهای گوناگون قرار دارد و به همین خاطر در تمام مراحل برنامه‌ریزی آموزشی و حتی در فنی‌ترین و تخصصی‌ترین مراحل آن، بحث و مجادله به وجود می‌آید.

بدین‌ترتیب، نویسنده، ایدهٔ جدیدی را مطرح کرده و اسکلت و محتوای بخش حاضر را نیز با همین ایده، طراحی و تدوین نموده است.

این بخش در قالب چهارفصل تنظیم شده و با نتیجه‌گیری از این فصول به پایان می‌رسد.

در فصل اول، موضوع بحث بر سر اهداف آموزش و پرورش مطرح گردیده و مسائلی مانند آموزش و پرورش و بحران اجتماعی، جریان رویارویی تعدادی از

انتظارات اجتماعی، ظهور تصورات و اولویتهای جمعی، مفاهیم دورهٔ توسعه، آثار بحران اقتصادی، کارآموزی به‌عنوان ابزاری برای خاتمه دادن به بحران، انتخاب موضوعاتی با جاذبه وسیع و نهایتاً فرمول‌بندی موضوعات مورد بررسی قرار گرفته است.

فصل دوم با عنوان کلی عاملان اجتماعی و بحث بر سر هدفها آغاز شده و در آن نقش رسانه‌های گروهی، نمایندگان کارفرمایان، اولیاء، و سازمانهای نماینده آنها و معلمان و سازمانهای نماینده آنها در امر برنامه‌ریزی آموزشی، بازکاوی و بررسی شده است.

فصل سوم به تفصیل دربارهٔ سازماندهی و اجرای جریان برنامه‌ریزی بحث گردیده و مسائلی از قبیل تعیین اهداف برنامه‌ریزی تا اجرای آن، یک سازمان اداری برای برنامه‌ریزی، زمینه اداری و جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی آموزشی، منطقه‌ای کردن برنامه‌های ملی و تأثیر سنتها، ایدئولوژیها و تغییر دولتها در برنامه‌ریزی مورد گفتگو قرار گرفته است.

فصل چهارم به موضوع برنامه‌ها و بودجه‌ها اختصاص یافته و در آن نقش عاملان در فرآیند بودجه، نقش مقامات بودجه در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، گزینه‌ها و گونه‌ها، گنجاندن هدفهای برنامه‌ریزی در بودجه‌ها، بهبود رابطه برنامه‌ریزی با بودجه و رابطه بین برنامه و بودجه در یک نظام فدرال به تفصیل مورد کندوکاو قرار گرفته است.

سعید بهشتی

مقدمهٔ نویسنده

برنامه‌ریزی آموزشی می‌بایست به‌عنوان مجموعه‌ای از جریانات فنی، «عقلانی» و منطقی و یک سلسله مراحل به هم پیوسته معرفی شود. این مراحل متوالی از جهات متعدد توصیف شده و هر یک منطقاً به اجرای صحیح مراحل قبلی یا مقارن بستگی دارد. به عبارت دیگر، تشخیص موقعیت یک نظام آموزشی، نتایج آن و ابزارهایی که در اختیار آن است، تعیین هدفها، سیاستگذاری، برآورد منابع لازم، انتخاب شاخصها، مشارکت گروههای مختلف در آن، وظایف اداری، رویه‌های پارلمانی، اجرای برنامه، تهیهٔ برنامه‌های اجرایی، پروژه‌ها و بودجه‌ها، تخصیص‌های منطقه‌ای، کنترل بر اجرای برنامه، بازنگری برنامه و ارزیابی کلی، همه به یکدیگر وابسته است.

اصطلاح «برنامه‌ریزی» بر یک رشته عملیات دلالت می‌کند، که وسعت واقعی آنها برحسب قوانین و مقررات هر کشور تفاوت پیدا می‌کند و در درون رشته‌ای متصل و متوالی از جریان‌های تصمیم‌گیری قرار دارد:

ـ تهیهٔ یک محصول تمام شده در فواصل زمانی منظم (مثلاً پنج سال) که طی آن، «برنامه» سطوح اصلی سیاست آموزشی را می‌پوشاند و گاه از طرح‌ریزی عملیات مورد نیاز برای اجرای برنامه بسیار دور می‌شود.

ـ یک جریان مشورتی ویژهٔ بخش دولتی، حول محور گزینه‌های وسیع مربوط به اصلاح نظام آموزشی.

ـ یک برنامهٔ سنجیده برای تقویت پیشرفت امور در یک بخش معین مانند کاربرد کامپیوتر در مدارس.

ـ اتخاذ تدابیر مربوط به سازمان داخلی مؤسسات دولتی، مانند اقداماتی برای برقراری انسجام و هماهنگی بیشتر بین کلیهٔ برنامه‌های اجرایی مورد نظر وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، یا گنجاندن جنبه‌های پیشرفتهٔ برنامه‌ریزی در مدیریت.

اما برنامه‌ریزی آموزشی را به منزلهٔ یک جریان اجتماعی نیز می‌توان مورد تجزیه و تحلیل قرار داد؛ در این حالت، تکنیک‌ها و روشهای بکار رفته، نه تنها موضوع بحث و گزینش روش شناختی و نظری قرار می‌گیرند، بلکه همچنین باعث مجادله و کشمکش گردیده، ممکن است در معرض استفاده‌های سیاسی و مصلحت‌گرایانه نیز واقع شوند؛ چگونگی استفاده از این تکنیک‌ها، توافق عمومی، اختلاف‌نظرها و همچنین هماهنگی و تضادی را که بین عاملان مختلف وجود دارد آشکار می‌سازد؛ نحوهٔ عمل این عاملان[1]، منعکس‌کنندهٔ مسائل نامعلومی است که در تلاش برای نفوذ در بین گروههای اجتماعی و شغلیِ علاقه‌مند به سیاست و مدیریت آموزشی وجود دارد. استفاده از این تکنیک‌ها بیطرفانه نیست، زیرا به زمینه، محل فعالیت عاملان مختلف، و راهبردهایی که در جریان‌های تصمیم‌گیری از آنها پیروی می‌کنند، بستگی دارد.

نتیجتاً، شرایطی که در آن تکنیک‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد، غالباً با شرایطی که توسط یک تحلیل رسمی، فنی و قانونی پیشنهاد می‌شود، بسیار تفاوت خواهد داشت: جریان‌های برنامه‌ریزی تحت تأثیر بسیاری از اعمال و عقاید عاملان دارای مسئولیتهای گوناگون در جامعه، نگرش گروههای ذینفع ـ که ممکن است کم یا بیش نمایندهٔ عقاید عمومی و کم یا بیش فعال و قدرتمند باشند ـ قرار دارد. در واقع، این گروهها درگیر مجادله و کشمکشی مداوم با مقامات مسئول و با عقاید عمومی بوده، هنگام بحث دربارهٔ یک برنامه جدید یا در «زمان حقیقی» آغاز هر سال تحصیلی، سر و صدای آنها بلند می‌شود. این مجادله و کشمکش، در درون ساختارهای سیاسی، اجتماعی و اداری و مطابق با رویه‌ها و قوانین اساسی که از کشوری به کشور دیگر متفاوت است، جریان می‌یابد.

---

1. Michel Crozier and Ehrard Friedberg, **Lacteur et Lesysteme** (The actor and the System), Paris, Editions du Sevil, 1977.

این جریان اجتماعی، بخصوص هنگامی قابل رؤیت است که هدفها و وسایل موجود برای آموزش و پرورش در مرحلهٔ مقدماتی تدوین یک برنامه مورد بحث قرار گیرند. این وضع، فرصت مناسبی را برای فرمول‌بندی و رویارویی با موقعیت‌های اداری نیروهای اصلی درگیر فراهم می‌آورد. با این وجود، واقعیت آن است که در خلال تمام مراحل جریان برنامه‌ریزی، که شامل فنی‌ترین و اداری‌ترین آنها نیز هست، مجادله و کشمکش ادامه دارد. چون در تمام این مراحل، گروهها و بخشهای مختلف به تلاش برای بهبود گزینه‌های پیشین، اصلاح تصمیمات قبلاً اتخاذ شده یا معلق، و اصرار برای اجرای آنها به شیوه‌ای موافق با علایق و برنامه‌های خود می‌پردازند، بین قدرت و نفوذ همبستگی به وجود می‌آید.

در نتیجه، توالی منطقی و تاریخی مراحل مختلف تنها به شکل صوری با اموری که عملاً اتفاق می‌افتد، منطبق می‌شود. درواقع، عاملان به صورت دائمی و کم و بیش آگاهانه و فعالانه، از کل این فرآیند و مراحل اساسی آن اطلاع دارند. دورنمای اجرا و ارزشیابی تا حد زیادی مرحله مقدماتی و حتی تشخیص را تحت تأثیر قرار می‌دهد: اغلب هنگامی که یک مقیاس مطلوب تعیین گردید، مشکلی را که باید به نحو مؤثر چاره‌جویی شود، دقیقاً بیان می‌کند و تبلیغات گسترده‌ای در جهت حمایت از یک مقیاس طرح‌ریزی شده صورت می‌گیرد.

به‌عنوان مثال، مسئلهٔ عدم توجه شایسته به پیامدهای بودجه‌ای تأمین منابع مالی اصلاحات مورد نظر از ابتدای فرآیند برنامه‌ریزی، کافی است تا هدفهای برنامه را منسوخ کند. این حادثه، در نتیجهٔ مشورت ناکافی قبلی با سازمانهای نمایندهٔ گروههای مختلف علاقه‌مند و کسانی که نهایتاً مسئول اجرای مؤثر هدفها خواهند بود ـ به‌طور مشخص معلمان ـ نیز اتفاق می‌افتد.

جریان اجتماعی برنامه‌ریزی به‌عنوان جریانی فراتر از یک زنجیرهٔ به هم پیوسته، عقلانی و خطی از رویدادها پدیدار می‌شود. عقلانیت این جریان، پیچیده و چندبُعدی و حاوی مجموعه‌ای از براهین مشابه یا مخالف عاملانِ دارای علایق، نفوذها و راهبردهای متفاوت و دیگر کسانی است که مستقیم یا غیرمستقیم در کلیهٔ مراحل جریان‌های تصمیم‌گیری از جمله مراحلی که اجرای برنامه‌ها را دربر می‌گیرد، مشارکت دارند.

این دیدگاه، تکنیک‌ها و رویکردهای برنامه‌ریزیِ اتخاذشده در اینجا، نظامهای عملی مورد اجرا در روابط بین نظام آموزشی و محیط اقتصادی و اجتماعی آن، و همچنین بخش درونی نظام آموزشی و ادارهٔ آن را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. این وابستگی متقابل تکنیک‌ها و تأثیر و تأثر عاملان اجتماعی مختلف را می‌توان در هر کجا یافت، هرچند در هر کشور ویژگی‌های خاص خود را دارد. به همین دلیل، تحلیلی که از این پس می‌آید، برجنبه‌های برگزیدهٔ چنین موقعیتی در کشورهای غربی دارای اقتصاد بازار آزاد و با تأکید خاص بر فرانسه و جمهوری فدرال آلمان مبتنی خواهد بود. این دو کشور از لحاظ سطح و الگوی توسعه، فرهنگ و وظایف محوله به نظامهای آموزشی خود ویژگی‌های عمومی معینی دارند، هرچند از لحاظ نظامهای سیاسی و اداری، جریان‌های سیاستگذاری آموزشی و روابط بین نظامهای آموزشی و محیط اقتصادی و اجتماعی، دارای تفاوتهای بارزی هستند.

ثی یری مالان

فصل اول

بحث بر سر هدفها

تهیهٔ یک برنامه، فرصت مناسبی را برای رسیدگی به موقعیتی که در آن بحث دائمی بر سر اهداف سیاست آموزشی صورت می گیرد، فراهم می آورد. تعلیم و تربیت موضوع حساسی برای پدران و مادران است، زیرا آنان برای فرزندان خود انتظارات زیاد و غالباً ضد و نقیضی از تعلیم و تربیت دارند. معمولاً دربارهٔ هدفهای کلی تعلیم و تربیت توافق نسبتاً عمومی وجود دارد. صرف‌نظر از اینکه هدفها چگونه تنظیم می شوند، این اتفاق نظر وجود دارد که نقش عمدهٔ یک نظام آموزشی عبارت است از برآوردن تقاضای اجتماعی، اعم از فردی و جمعی، (یک مفهوم بسیار کلی که خود بسیاری چیزها را دربر می گیرد) از طریق آماده کردن نسل جوان برای تصدی مشاغل، آموزش آنها برای زندگی در جامعه، انتقال مؤثر دانش و ارزشهایی که از نظر بزرگسالان مفید است، و نهایتاً انجام تمام این وظایف در چارچوب منابع انسانی و مادی و مالی که جامعه به آموزش و پرورش اختصاص داده است. اختلاف‌نظرها زمانی بروز می کند که قرار باشد همه این هدفها به‌طور همزمان تحقق یابند.

با گذشت زمان، اهمیت بحث سیاسی از یکی از این هدفهای عمده به هدف دیگر یا به ترکیبی از آنها یا به جنبهٔ خاصی منتقل می‌شود. این موضوع به استعدادها و قابلیت‌های عمومی و موقعیت اقتصادی و اجتماعی کشور بستگی دارد. درواقع، اینها شبکه‌ای را به وجود می‌آورند، و بدین ترتیب، اکثر برنامه‌ها و تدابیر اتخاذ شده در نظام آموزشی برای تحقق بخشیدن به چندین هدف به‌طور همزمان طراحی می‌شود.

آموزش و پرورش و بحران اجتماعی

به دلیل هدفهای متعدد آموزش و پرورش و انتظارات قابل ملاحظه‌ای که اولیاء[۱] و استفاده‌کنندگان از مدرسه از نظام آموزشی داشته و دارند، این نظام در مواقع بحرانی، واجد مسئولیت مهمی شناخته می‌شود. هرچند نظام آموزش و پرورش از مقداری استقلال برخوردار است، اما بدون هماهنگی با هدفهای جامعه نمی‌تواند بدرستی عمل کند. این نظام در مسئولیتهای تربیتی خود با دیگر مؤسسات آموزشی و بالاتر از همه با خانواده‌ها سهیم است. بحرانهای اجتماعی با بحرانهای آموزشی همراه‌اند و گاه بحرانهای آموزشی از بحرانهای اجتماعی خبر می‌دهند.[۲] هنگامی که توازن نقشها بین مؤسسات آموزشی مختلف در جامعه به هم می‌خورد، مدرسه ممکن است خود را حامل نقشهایی بیابد که معلمان آن برای چنین نقشهایی تربیت نشده‌اند.

اولیاء از مدرسه انتظار دارند که آرزوهای فرزندانشان را حداقل مساوی با آرزوهای خودشان و در صورت امکان، فراتر از آن برآورده سازد. آنها همچنین دارای تصوری از این موضوع هستند که آموزش و پرورش خوب چه باید باشد و چه چیز به یک استاندارد رضایت‌بخش از آموزش و پرورش صورت قانونی می‌دهد. این تصور از تجارب تربیتی خودشان سرچشمه می‌گیرد. آنها در هماهنگی با تغییراتی که در حال حاضر در جمعیت و همراه با آن در مؤسسات آموزشی به وجود آمده، و نیز در هماهنگی با تأثیر تغییرات محیط اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی در مدرسه و قدرت عمل آن، مشکل دارند. انتظار آنها از مدرسه این است که برای فرزندان آنها خدمات آموزشی عمومی ثمربخش فراهم سازد، در صورتی که به‌عنوان شهروند می‌خواهند مخارج در محدودهٔ معینی حفظ گردد. بعلاوه، آنها انتظار دارند برخی از نقشهایی که قبلاً به‌وسیله خانواده انجام می‌پذیرفت، به معلمان منتقل گردد.

کارفرمایان، تحول نظام آموزشی را از طریق مشاغل، شرایط کار، دستمزدی که می‌پردازند، نیازمندی‌هایشان برحسب مهارتها و نگرشها، سیاستهای سرمایه‌گذاری

---

۱. منظور از اولیاء، اولیای دانش‌آموزان‌اند.

2. Viviane Isambert, Crises de **La Societe de L'enseignement**? (Crises of socity, crises of education?), Paris, PUF, 1970

و گزینشهای فناورانه، و همچنین مداخلهٔ مستقیم در آموزش و پرورش به شکل کارآموزی در محل کار و مشارکت در آموزش و در برنامه‌ریزی آموزش فنی و حرفه‌ای، تحت نفوذ خود قرار می‌دهند.

نتایج واقعی نظام آموزشی را نمی‌توان در قالب مقیاسهای ساده برای تمام محصولات و فعالیتهای آن ارزیابی کرد. چند دلیل برای این موضوع وجود دارد: (الف) این نظام هدفهای بسیار متفاوتی دارد و فعالیتها و دوره‌های آن دارای چندین هدف متقارن و از بسیاری جهات متضاد هستند؛ (ب) به‌خاطر رشد کمّی خود، تحت فشارهای شدیدی است که اصولاً شرایط حاکم بر عملکرد را متأثر می‌سازد؛ (ج) نتایج آن صرفاً در بلندمدت قابل رؤیت است و تصمیم‌های مربوط به آن اغلب با توجه به رضایت یا عدم رضایت عموم اتخاذ می‌شود، نه با مراجعه به هرگونه ارزشیابی دقیق از نتایج سیاستهای اتخاذ شده؛ و (د) آموزش و پرورش، جریان پیچیده‌ای است که کارآیی آن به تعادل بین معلمان، شاگردان، خانواده و محیط اجتماعی بستگی دارد.

این واقعیت که انتقادهای وارد بر عملکرد نظام آموزشی سنتی و پاسخهای نمایندگان نظام بر این انتقادها متمرکز شده، فعل و انفعالات چندجانبهٔ بین جامعه و مدرسه را بدرستی نشان نمی‌دهد. تنها با فهم و بهره‌برداری دقیق از این فعل و انفعالات است که می‌توان بدقت مسئولیتهای ویژه نظام آموزشی و کارگزاران آن و دیگر سازمانها و بازیگرانی را که فرآیند آموزشی را تحت نفوذ خود قرار می‌دهند، تعیین کرد.

در نتیجه، دلایلی که ارائه می‌شود، ترکیب اجتناب‌ناپذیری از عاطفه و عقلانیت است.

جریان رویارویی تعدادی از انتظارات اجتماعی

به‌منظور تعیین اهداف مهم آموزش و پرورش و ایجاد یک چارچوب مفهومی که در آن، بحثها حول محور موضوعات و گزینه‌های اساسی متمرکز گردید و در نهایت، به تصمیماتی که حداکثر توافق ممکن را دربر دارد منتهی شود، برنامه‌ریزی آموزشی به طراحی و انتشار روشهایی نیاز دارد که قابلیت پذیرش ترکیبی از معنادارترین خصوصیات نظام آموزشی را که باید بدانها دست یافت، دارا باشد. برنامه‌ریزی آموزشی

در تعقیب هدف خود، یعنی انتقال از مرحلهٔ تشخیص به مرحلهٔ اجرای واقعی طرح‌ها، بنابه دلایل عمل‌گرایانه، درصدد مرزبندی و تحدید دامنهٔ موضوعات مطرح شده و اولویتهای ممکن است.

در بحثهای عمومی، نوعی گرایش دائمی دربارهٔ گروهی از مسائل اساسی وجود دارد: رشد اقتصادی و توزیع فواید آن، بحران و بیکاری متعاقب هر رشد اقتصادی، نوسازی صنعت و فناوری‌های جدید، و رقابت اقتصادی بین‌المللی، برخی از زمینه‌های برجستهٔ تغییراتی است که در سالهای اخیر به وقوع پیوسته است. احزاب سیاسی و سیاستمداران، مدیران، علمای اجتماعی و نمایندگان گروههای مختلف فعال جامعه، با علایق و تمایلات فکری و حرفه‌ای خاص خود درصدد ابراز گرایشهای اساسی، بیان مسائل و مشکلات زیربنایی این گرایشها، و بررسی نتایج گزینه‌های سیاسی ممکن به‌معنای وسیع کلمه هستند. هر گروه، حول محور مجموعهٔ خاصی از منابع، سازماندهی شده، سعی در پیش‌بینی و تحلیل نتایج این گرایشها و اتخاذ تدابیری برای حفظ منافع و ارتقای موقعیت نسبی خویش در جامعه دارد.

ظهور تصورات و اولویتهای جمعی

رویدادهای کم و بیش مهم، پیشرفت فنی غیرمنتظرهٔ کشوری که کمتر پیشرفته تلقی می‌شده، شکست نظامی، نهضت‌های مهم اجتماعی، یا وخامت ناگهانی شرایط اقتصادی، ممکن است سبب بروز تغییرات گسترده‌ای در تصورات یا تفکرات مردم گردد. این قبیل رویدادها را به‌عنوان حوادثی می‌شناسند که پرده از بحران جامعه، که با بحران آموزش و پرورش همراه است، برمی‌دارد. مردم در اثر این واقعیت که زمان تغییر کرده، ناگهان از خواب بیدار می‌شوند، متوجه امکانات جدیدی می گردند، و تمایل به اصلاحات را احساس می کنند.

یک نمونه، پرتاب نخستین ماهواره شوروی به فضا بود که کار احیای تحقیقات علمی و فنی را در آمریکا به منظور جبران فرصت‌های از دست رفته برانگیخت. پیروزی پروس بر فرانسه در سال ۱۸۷۱، منجر به جریان تفکر اجتماعی درباره نظام آموزشی فرانسه در مقایسه با نظام آموزشی آلمان گردید. حوادث سال ۱۹۶۸ در بسیاری از

کشورها باعث تسریع یک سلسله اصلاحات دانشگاهی شد که تا پیش از این تاریخ به‌طور قابل ملاحظه‌ای در فرانسه و آلمان به کندی صورت می گرفت. افزایش بیکاری، که خصوصاً بر قشر جوان تأثیر می گذارد، همراه با رقابت مخرب مؤسسات اقتصادی، باعث تشویق مردم به عطف توجه تازه‌ای نسبت به نظامهای آموزشی ـ که تعداد بسیار زیادی نوجوان فاقد صلاحیت را عرضه کرده‌اند ـ و نظامهای تربیت حرفه‌ای ـ که با نیازهای کارفرمایان متناسب نیست ـ شده است. بنابراین، مرحلهٔ مقدماتی جریان برنامه‌ریزی منتهی به تنظیم مجدد اولویتها می گردد. در این مرحله، موضوعات سیاسی جدیدی پدیدار می‌شود؛ هرچند این موضوعات در جوامع مختلف به دلایل زیر متفاوت خواهد بود:

ـ عبور از یک دورهٔ رشد اقتصادی همراه با تقاضای شدیدی برای نیروی کار ماهر در هر رشته؛

ـ موقعیت بحرانی، رکود اقتصادی و اشتغال ناقص، همراه با تردید مردم نسبت به اثربخشی آموزش و پرورش (پس از خوش‌بینی غالباً افراطی دوره‌های گسترش)؛

ـ بروز بحران، همراه با تقاضاهای جدید برای سیاستگذاری آموزشی و مشخصاً برای جنبه‌های پویای نظام آموزشی از قبیل تحقیق علمی، کارآموزی در زمینهٔ فناوری‌های جدید، کارآموزی بیشتر و روشهای نوین مدیریت. بار دیگر آموزش و پرورش به‌عنوان یک اولویت تلقی می‌شود، اما بیشتر کارآیی مورد تأکید است و این امر، هم به‌عنوان ابزاری برای نوسازی و هم به منزلهٔ یکی از عوامل همبستگی اجتماعی به منظور کاهش فشارهایی که برآن وارد می‌شود، قلمداد می گردد.

وضعیت متغیر اولویتها در تکامل مفاهیم بنیادی مورد استفاده در برنامه‌ریزی نیز منعکس می‌شود.

مفاهیم دورهٔ توسعه

در خلال دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، دولتها با تقاضای فزاینده‌ای برای فضاهای آموزشی، گسترش آموزش متوسطه و متعاقب آن، توسعهٔ آموزش عالی همگانی مواجه شدند. رشد اقتصادی و کلیه پدیده‌های همراه با آن، از قبیل تغییرات سریع در ساختار مهارتها، رشد شهرنشینی، تغییر شیوه‌های زندگی و غیره، این عقیده رایج را تقویت کرد

که آموزش و پرورش صرفاً یک کالای مصرفی و وسیله افزایش تحرک اجتماعی که مورد تقاضای وسیع اولیاء باشد نیست، بلکه یکی از کلیدهای رشد اقتصادی است که به‌نوبهٔ خود، وسیلهٔ تأمین مالی رشد نظام آموزشی را فراهم می‌آورد.

برنامه‌ریزی آموزشی، توجیه نظری این موقعیت را در روش معروف تقاضای اجتماعی یافت؛ روشی که براساس تحلیل و برآورد نرخهای نام‌نویسی در نظامهای آموزشی سریع‌الرشد استوار است و منعکس‌کنندهٔ تقاضا برای فضاهای آموزشی از جانب آن قشر جمعیت است که هنوز به کلیهٔ سطوح و مراحل تعلیم و تربیت دست نیافته و خواستار رسیدن به آن هستند.

روش مزبور، مورد حمایت روش نیروی انسانی واقع شد و از نمودارهای مبادلهٔ بین صنایع، که در برنامه‌ریزی اقتصادی به کار می‌رفت، الهام گرفت. این روش، به دنبال شناسایی موانع رشد ـ که معلول کمبود کارکنان علمی و فنی ماهر است ـ بود و هدف آن به‌طور کلی، هدایت نظام کارآموزی و جریان ترک‌کنندگان نظام آموزشی به‌سوی سطوح مختلف مهارت، به کمک پیش‌بینی نیروی انسانی بود.

دربارهٔ این روشها نوشته‌های فراوانی تهیه شده که در میان آنها می‌توان خصوصاً از فعالیتهای **سازمان همکاری و توسعه اقتصادی** (OECD)[1] نام برد. این روشها مؤید یکدیگر بود و افزایش مداوم هزینه‌های عمومی، مخصوصاً افزایش مخارج یکی از پرهزینه‌ترین موارد یعنی آموزش و پرورش را در یک جو خوش‌بینانهٔ عمومی و باتوجه به نرخهای رشد اقتصادی سالانه‌ای که در سطح بالا پیش‌بینی شده بود، توجیه می‌کرد. روشهای مزبور در جستجوی سیاستهای دیگری بود که هدف آنها برابری بیشتر فرصتها (که ضامن برابری بیشتر اجتماعی تلقی شده)، توزیع بهتر ثمرات رشد، و کارآیی اقتصادی بیشتر است.[2]

هر دو روش یادشده به دنبال افزایش سطح آموزش عمومی مردم و آموزش کلیهٔ کارکنان متخصص مورد نیاز بخشهای مختلف اقتصادی بود و این مهم را از طریق توسعهٔ مدام آموزش عمومی (توسعه آموزش اجباری)، آموزش فنی و حرفه‌ای متنوع و

1. Organization for Economic Cooperation and Development
2. OECD, **Educational planning: An historical overriew of OECD work**, Paris, OECD, 1980.

حرفه‌آموزی بیشتر برای بزرگسالان، فراهم آوردن امکانات دسترسی به یک استاندارد عالی آموزش برای بیشترین تعداد، و انتخاب نخبگان حرفه‌ای جستجو می‌کرد.

آثار بحران اقتصادی: تجدیدنظر در هدفها و مفاهیم

رشد کندتر یا حتی رکود و «بحرانهای نفتی» که اقتصاد غرب را از سالهای ۱۹۷۳ـ۷۴ به بعد تحت تأثیر قرار داد، تدریجاً این تصور را به‌وجود آورد که آموزش و پرورش، توانایی برآوردن همه آرزوهایی را که روزی انتظار آن می‌رفت، ندارد. این تصور ابتدا تحت تأثیر نوعی احساس نومیدی به اغراق کشیده شد. سیل کتابها و گزارشها، از قبیل آنهایی که توسط انجمن روم انتشار یافت، سبب ترویج این عقیده گردید که رشد اقتصادی یک واقعیت ثابت زندگی نیست که مقدر باشد تا ابد به یک صورت ادامه پیدا کند. بحران اقتصادی با چندین خصوصیت قابل توجه به شرح زیر همراه است:

۱ـ بیکاری وسیع و فزاینده. صرف‌نظر از سیاستهای اجتماعی و اقتصادی مورد اجرا، قربانیان اصلی این وضع، جوانانی هستند که بدون هیچ‌گونه صلاحیتی نظام آموزشی را ترک می‌گویند. افزایش عدهٔ کودکان مدرسه‌ای و دانشجویانی که تحصیلات خود را دنبال می‌کنند، هم به منظور آمادگی برای آینده از طریق بالا بردن سطح عمومی مهارتها و هم برای به تأخیر انداختن زمان ورود به بازار کار در زمان مشکلات اقتصادی صورت می‌گیرد.

۲ـ سیاستهای نوسازی صنعتی. سرمایه‌گذاری برای افزایش بهره‌وری منجر به روشهای مختلف اشتغال در بخشهایی از صنعت که در معرض فشارهای ناشی از بازسازی قرار دارند، می‌شود؛ در صورتی که استخدام در فناوری نوین، خصوصاً فناوری‌هایی که در مقیاس وسیع با کامپیوتری کردن سروکار دارد، نسبتاً پایین است. به‌عنوان مثال، در فرانسه، **اداره اطلاعات و پیش‌بینی اقتصادی**[1] برآورد می‌کند که به‌رغم رشد سریع دوره ۱۹۸۵ تا ۲۰۰۰، صنایع الکترونیک و کامپیوتری در مجموع مشاغل بسیار اندکی را ایجاد خواهد کرد. این امر با نرخ رشد اقتصادی برآورد شده در سطح بالا، یعنی ۶ درصد در سال

1. Bureau d'informations et de prévisions économiques

همراه خواهد بود که تنها ۶/۵ درصد جمعیت شاغل را در سال ۲۰۰۰ جذب خواهد کرد. در صورتی که این عدد در سال ۱۹۸۲ معادل ۲/۷ درصد بوده است.[1]

برای بخش جمعیت شاغل، تحقق این پدیده‌های مربوط به هم، یعنی بیکاری فزاینده ـ که عمدتاً بر نوجوانان فاقد صلاحیت و بزرگسالان واجد حداقل مهارت تأثیر می‌گذارد ـ و نوسازی سریع، به‌عنوان دو عامل ضروری برای جلوگیری از رقابت مخرب صنعتی و همراه با آن، خطر بلندمدت بیکاری، بیشتر به منزلهٔ یک عامل بیدارکننده شناخته شد. برای بخشهای دیگر جمعیت، تحقق این پدیده‌ها آهسته‌تر بود. به هر حال، این آگاهی جدید، جو خوش‌بینی و اطمینانی که در گذشته آموزش و پرورش و توسعه آن را احاطه کرده بود، بکلی تغییر داد.

۳ـ به‌رغم افزایش سن ترک تحصیل، به نظر می‌رسد نظام آموزشی قادر به فراهم‌آوردن کمترین کارآموزی کافی و مقدمات مهارت شغلی برای همه جوانان نیست. از این‌رو، نسبت قابل توجهی از آنها درست پس از ترک مدرسه، غالباً در بلندمدت به بیکاری محکوم می‌شوند. برخی از آنها ممکن است بعداً به دوره‌هایی وارد شوند که اصولاً به‌عنوان دوره‌های کارآموزی موقت تلقی می‌گردد؛ بسیاری از این دوره‌ها به‌وسیله مؤسساتی غیر از نظام رسمی آموزش و پرورش اداره می‌شوند و معمولاً هزینه‌های تحصیل در آن از نظام رسمی زیادتر است. این دوره‌ها برای آموزش نوجوانان در زمینه مهارتهای شغلی در نظر گرفته می‌شوند، اما در عمل، اغلب به‌منظور جبران تدریس عمومیِ ضعیف نظام آموزشی سنتی به دوره‌های ترمیمی تبدیل می‌گردند؛ دوره‌هایی که به‌خودی خود نمی‌تواند شغلی به وجود آورد.

۴ـ مهارتهای حرفه‌ای که در نظام آموزش فنی سنتی آموزش داده می‌شوند در نتیجهٔ تقاضا برای نوسازی که به سرعت ساختار مهارتهای مورد نیاز کارگران جدیدالاستخدام را تغییر می‌دهد، سریعاً منسوخ می‌شوند. در نتیجه، مهندسان و تکنیسین‌های بیشتر (مهارتهای سطوح یک و دو و سه در فهرست مشاغل فرانسه) و کارگران کمتر ماهر و متخصص (مهارتهای سطوح پنج، پنج مکرر و شش) مورد نیاز است.

---

1. BIPE, quated in the report of the Educational Enterprises Mission, Paris, Ministry of National Education, May, 1985.

بنابراین، نه تنها این نظام آموزشی در رساندن جوانان به پایین‌ترین سطح مهارت شغلی ناکام می‌ماند، بلکه حتی سطح اساسی شغلی که فرض می‌شود این نظام برای آن جوانان را آماده می‌کند، یعنی سطح پنجم نیز با اینکه در دسترس همه نیست، به نظر می‌رسد ناکافی باشد. از این گذشته، بسیاری از مربیان متوجه می‌شوند که دانش، روشها و تجهیزات آنها به‌خاطر تقاضا برای فناوری‌های جدید از رونق افتاده و ناچار برای سازگاری مجبور به انجام تلاشهای فوق‌العاده می‌شوند.

آنچه اکنون مطمئناً مورد نیاز است، ارتقای عمومی استاندارد آموزش جمعیت مدرسه‌رو، به شیوه‌ای است که در نظام آموزشی، عدهٔ بیشتری دارندهٔ گواهینامهٔ فارغ‌التحصیلی در سطوح بالاتر از متوسطه و عدهٔ کمتری فارغ‌التحصیل مدرسه‌ای با مدرک کارآموزی حرفه‌ای **باکالوره**[1] تربیت شوند.

بدین‌ترتیب، از اواسط دههٔ ۱۹۷۰، چندین عامل اقتصادی و اجتماعی برای سلب موقعیت نسبی آموزش و پرورش در سلسله مراتب امور دولتی گردهم آمده است. در ضمن، مفاهیم وسیعی که همراه دورهٔ توسعهٔ غیرمنقطع پیش رفته بود ـ یعنی تقاضای اجتماعی، نرخ بازده، سازگاری با نیازهای انسانی ـ مورد انتقاد قرار گرفت. عوامل مزبور به این ترتیب بودند:

ـ موقعیت مالی کسادتر و رقابت بیشتر، به دلیل دیگر نیازهای اجتماعی؛ توجه فزاینده به بهره‌دهی یا بازده بهتر مخارج عمومی آموزش و پرورش، براساس این معادله: پول بیشتر = کیفیت بهتر.

ـ بدبینی گروهی از مردم نسبت به نظام آموزش سنتی به‌عنوان وسیلهٔ لازم برای افزایش تحرک اجتماعی و برابری فرصتها؛ بنابراین، نظامهای آموزشی به‌عنوان ابزارهایی برای تولید مجدد نابرابری‌های اجتماعی تلقی گردید.[2]

ـ استفاده از تحلیل‌های دقیق‌تر از روابط واقعی بین نظامهای کارآموزی و بازارکار

1. Baccalaureat
2. P. Bourdieu and J.C.Passeron, **Reproduction in education, society and culture**, London and Beverly Hills, Sage Publications, 1977; R. Boudon, **L'inegalite des chances: la mobilite sociale dans les societes industrielles societies** industrielles (Inequality of opportunity: social mobility in industrial Societies), Paris, Armand Colin, 1973.

و توجه به راههای ورود جوانان به زندگی شغلی، شیوه‌های استخدامی، مدیریت کارکنان و روش سازماندهی مؤسسات اقتصادی و عدم پایایی پیش‌بینی دقیق فرصتهای شغلی، باعث شد تا سودمندی پیش‌بینی نیاز به نیروی انسانی به شیوهٔ کهن مورد سؤال قرار گیرد[۱] و نسبت به امکان تطبیق دوره‌های کارآموزی با بازار جذب نیروی انسانی تردیدهایی بروز کند.

ـ تنوع فزایندهٔ نظامهای آموزشی. رقابت ناشی از آموزش و پرورش بخش خصوصی، تربیت حرفه‌ای بیشتر، دوره‌های تربیت حرفه‌ای برای جوانان غیرماهری که نظام آموزش سنتی را قبل از موقع ترک گفته‌اند، کارآموزی در داخل مؤسسات. این موضوع نشان می‌دهد که در عقاید مردم و کارفرمایان نسبت به توانایی سازمان کارآموزی سنتی برای پیشرفت در یک محدودهٔ زمانی کافی، انواع کارآموزی‌های متناسب با مسائل بازآموزی و آموزش بیشتر کارکنان در مؤسسات، و انواع کارآموزی‌هایی که توانایی اجتماعی کردن جوانان مخالف با نظام آموزش سنتی را دارد، نوعی عدم اطمینان وجود دارد. در نظام سنتی، پر کردن وقت، به شیوهٔ کارآمد و بهبود مدیریت و افزایش کیفیت تدریس به‌عنوان واکنشی در قبال «افت استانداردها» بروز می‌کند.

کارآموزی به‌عنوان ابزاری برای خاتمه دادن به بحران

به‌رغم این تغییر اوضاع، آموزش و پرورش اولویت نسبی خود را در مقابل دیگر کارکردهای اجتماعی حفظ کرده، اما تقاضای فزاینده‌ای برای ارزشیابی و اثربخشی آن وجود دارد: دفاع از موقعیت‌های سنتی اتحادیه‌های معلمان، که بهبود عملکرد مدرسه را به بهبود شرایط کار و معلمان بیشتر ربط می‌دهد، به‌طور فزاینده‌ای مشکل می‌شود وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، کمتر از گذشته، برای بحث درباره وجوه مالی پروژه‌های اصلاحی خود پایگاه دارند.

واقعیت‌هایی از این قبیل که: مردم در مجموع به دفاع از عقیده برابری در آموزش

---

۱. بویژه نگاه کنید به:
Martin Carnoy, **Education and employment: a critical appraisal**, Paris, Unesco: IIEP, 1977 (Fundamentals of Educational Planning, No. 26)

ابتدایی ادامه می‌دهند، مؤسسات ویژهٔ آموزش حرفه‌ای غیردولتی اثربخشی خود را اثبات نکرده‌اند، و هیچ نوع تربیت حرفه‌ای بدون آموزش مکفی پایه امکان‌پذیر نیست. موازنه‌ها را برهم می‌زند، به‌طوری که مسئله اصلاح آموزش ابتدایی در درون نظام آموزش سنتی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

در این شرایط، توسل به مقایسه‌های بین‌المللی برای توجیه اصلاحات پیش‌بینی شده، امری طبیعی است. دو مرجع خارجی که در فرانسه مکرر ذکر می‌شود، یعنی نظامهای آموزش ژاپن و جمهوری فدرال آلمان، با وجود انتقادات صریحی که برآنها وارد شده، در موفقیت این دو الگوی توسعهٔ اقتصادی سودمند شناخته شده است.

برجسته‌ترین ویژگی نظام آموزشی ژاپن این است که ۸۰ درصد از هرگروه سنّی، گواهینامهٔ پایان دوره متوسطه را به دست می‌آورد، حال آنکه در فرانسه ۳۵ درصد باکالوره را کسب می‌کنند. همین رقم بالاست که منجر به صدور این اعلامیه در سال ۱۹۸۵ در فرانسه گردید که این کشور در نظر دارد تا سال ۲۰۰۰ عدهٔ جوانان ترک‌کنندهٔ مدرسه با مدرک باکالوره را به بالاتر از ۸۰ درصد برساند.

جمهوری فدرال آلمان عمدتاً با اهمیت محوری قائل شدن برای دستگاه آموزشی در چارچوب یک نظام کارآموزی که در آن مؤسسات اقتصادی به میزانی بسیار فراتر از نظام آموزشی فرانسه مشارکت دارند، اصلاح‌طلبها را تحت تأثیر قرار داده است.[1]

نظامهای آموزشی فرانسه و آلمان طی سالها در مواجهه با مسئلهٔ مشترک منطبق ساختن برنامه‌های درسی خود با نیازهای اقتصاد، بسیار متفاوت ظاهر شده‌اند. الگوی آلمان، که براساس کارآموزی در مؤسسات اقتصادی (نظام دوبُعدی) قرار دارد، اغلب به‌عنوان نمونه ذکر می‌شود؛ هرچند در فرانسه تنها اقلیتی از دانش‌آموزان وارد مرحله کارآموزی می‌شوند، در جمهوری فدرال آلمان اکثریت دانش‌آموزانی که دو جریان **هاپت‌شوله**[2] (مدرسهٔ اساس، یا مدرسهٔ ابتدایی) و **رئال‌شوله**[3] (مدرسهٔ متوسطه) را

---

1. Lucie Tanguy and Annick Kieffer, **L'ecole et L'entreprise, L'experience des deux Allemagnes** (The School and the enterprise, the experience of the tow Germanies) (Notes et etudes documentaires, No. 4664 – 4770), Paris, La documentation francaise, 1982.
2. Hauptschule
3. Realschule

ترک می‌گویند ـ که در آن بیش از دو سوم هر گروه سنی آموزش می‌بینند ـ کارآموز می‌شوند.[1]

به همین دلیل، نظام مزبور، جنبهٔ تربیت حرفه‌ای جمعی دارد و برخلاف فرانسه، به‌عنوان سرنوشت کسانی که در کسب اجازهٔ ورود به جریانهای معتبر نظام عمومی ناکام مانده‌اند، تلقی نمی‌شود. این نظام دارای مجاری متعددی است که آن را به منزلهٔ یک مجموعهٔ نسبتاً جذاب در می‌آورد؛ حتی اگر ورود به آن مبتنی بر انتخاب اولیه در پایان تحصیلات ابتدایی باشد. بعلاوه، حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد دانش‌آموزانی که آموزش متوسطه را به اتمام می‌رسانند، یک نوع کارآموزی را نیز دنبال می‌کنند.

در فرانسه، گرایش به تأخیر انداختن لحظهٔ تصمیم‌گیری دربارهٔ آیندهٔ یک کودک، و مطمئن شدن از اینکه تخصص‌یابی براساس آموزش عمومی درست قرار دارد، منتج به یکی‌سازی جریانهای سنتیِ فراتر از آموزش ابتدایی و دوره اول متوسطه، که در مدارس مربوطه عرضه می‌شود، گردیده است.

بدین‌ترتیب، ورود به مرحلهٔ تربیت حرفه‌ای، به تأخیر افتاده، معلمان، اولیاء و دانش‌آموزان به‌طور یکسان تمایل دارند ورود به این جریان را به مثابهٔ شکست در جریان آموزش عمومی قلمداد کنند. در آلمان نیز استانها سیاست هماهنگی را برای ایجاد توازن میان سه نوع آموزش فراتر از ابتدایی (هاپت‌شوله، رئال‌شوله و گیمنازیوم[2]) دنبال کرده‌اند. هرچند میزان این هماهنگی در استانهای مختلف با یکدیگر تفاوت دارد، اما انتقال به نظام دوبُعدی تربیت حرفه‌ای، به صورت نوعی تخصص‌یابی اولیه باقی مانده، به‌عنوان یک جانشین قابل قبول برای آموزش عمومی دائمی تلقی می‌گردد و برای قشر وسیعی از دانش‌آموزان عرضه‌کنندهٔ فرصتهای جذاب برای افزایش میزان

---

1. Jean – Jacques Silvestre, "Le professionalisme: L'exemple allemand" (Professionalism: the German example), **Pouvoirs** (Powers), No. 30, 1984; M. Maurice, F. Sellier and J. – J. Silvestre, **Politique d'education et organisation industrielle en France et en Allemagne** (Educational policy and industrial organization in France and Germany), Paris, PUF ("Sociologies" cillection), 1982.

۲. gymnasium مدارس متوسطه‌ای هستند که دانش‌آموزان را برای ادامه تحصیل در دانشگاه آماده می‌کنند.م.

تحرک آنها در نظر گرفته می‌شود. از این‌رو، جریان دوبُعدی نامبرده نمی‌تواند از بحث و انتقاد، مخصوصاً درباره برخی از «محصولات» آن و میزان کنترل دولت برکارآموزی دو مؤسسات اقتصادی، در امان باشد.

یکی از تفاوتهای اساسی بین این دو نظام، به ماهیت رابطهٔ بین دنیای آموزش و پرورش و دنیای مؤسسات اقتصادی در این دو کشور، و میزان مشارکت و مسئولیت مؤسسات مزبور در تربیت حرفه‌ای قشر جوان و فرمول‌بندی نیازهای حرفه‌آموزی، بازمی‌گردد.

تفاوت دیگر، به در دسترس بودن امکانات عملی پیشرفت فردی دانش‌آموزانی که وارد این نظام دوبُعدی می‌شوند، مربوط می‌شود. دارندگان بالاترین گواهینامه‌ها در سلسله مراتب دانشنامه‌های حرفه‌ای می‌توانند بالاترین موقعیت‌ها را در مؤسسات صنعتی احراز کنند، حال آنکه در فرانسه اکثر این پستها توسط فارغ‌التحصیلان آموزش عالی بلندمدت و فارغ‌التحصیلان دانشکده‌های فنی پیشرفته و مدارس بازرگانی احراز می‌شود.[1]

به‌طوری که می‌توان مشاهده کرد، در آلمان سازگاری بین جریانهای آموزشی و فارغ‌التحصیلی از نظام تربیت حرفه‌ای از یک طرف، و نیازهای مؤسسات اقتصادی از طرف دیگر، بیشتر به‌عنوان ابزاری برای فراگیری انطباق با بازارکار و سازمان گروهی و فرهنگ فنی و حرفه‌ای شناخته و سازماندهی می‌شود تا به‌عنوان یک نوع تخصص‌یابی محدود؛ این موضوع در متن گواهینامه‌های کارآموزی نیز تأیید شده است.

مسئولیت مؤسسات اقتصادی و مشارکت فعالانهٔ سرپرستان کارآموزی آن برای انتقال این فرهنگ و هماهنگی آرام دانش‌آموزان نظام دوبُعدی با زندگی مؤسسات اقتصادی به مفهوم اعم، امری قطعی است.

بنابراین، نقش برنامه‌ریزی آموزشی، به‌رغم آرزوهای اولیه روش نیروی انسانی، برقراری یک پیوند کمی دقیق بین کارآموزی و نیازمندی‌ها نیست (این امر غیرقابل وصول به نظر می‌رسد؛ برای پی بردن به این ادعا باید گروه وسیع عوامل دخیل و آزادی

---

1. J. – J. Silvestre, op. cit

عمل عاملان اقتصادی را در نظر گرفت)، برعکس، برنامه‌ریزی آموزشی درصدد ارتقای سطح آگاهی نظام آموزشی از نیازمندی‌ها و شرایطی است که مشاغل مختلف طی آن اجرا و متحول می‌شود. بنابراین، فراهم آوردن آموزش شغلی معتبر مورد نظر است،[1] نه صرفاً آموزش یک تخصص.

از این‌رو، برای سازگار کردن آموزش با نیازمندی‌های مؤسسات اقتصادی و هماهنگ ساختن دارندگان گواهینامه با زندگی شغلی، لازم است روابط مؤسسات آموزشی و اقتصادی بهبود یابد و توزیع وظایف به گونه‌ای باشد که توان آموزشی نظام پرورش یابد. در سال ۱۹۸۴ فرانسه تصمیم گرفت از طریق اجرای سیاست توأم‌سازی مؤسسات اقتصادی با مدارس، یک بار برای همیشه فاصله بین دو دنیا یعنی دنیای تولید و دنیای آموزش و پرورش را که به مقدار زیادی از یکدیگر بی‌خبرند، به حداقل برساند. از آن تاریخ، توافقنامه‌های دوجانبه با انواع مؤسسات اقتصادی یا گروهی از این مؤسسات در چارچوب شرایط محلی، امضا شده است. این توافقنامه‌ها طیف وسیعی از فعالیتها را می‌پوشانند که از آن جمله می‌توان موارد زیر را نام برد: بازدید از کارخانه‌ها، دوره‌ها، مبادله بین معلمان و افراد حرفه‌ای و متخصصانی که در استخدام مؤسسات اقتصادی هستند، سازماندهی دوره‌های کارآموزی تکمیلی برای اخذ گواهینامه، کارآموزی بزرگسالان، فراهم کردن امکانات دسترسی به تجهیزات وغیره.[2]

بررسی‌های به عمل آمده نشان داده است که مؤسسات اقتصادی عموماً با این سیاست موافق‌اند، هرچند به پرهیز از رسمی‌کردن بیش از حد مقررات نیز تمایل دارند. آنها همچنین در این سیاست فرصتی برای بهبود تصویر خود در چشم مردم مشاهده می‌کنند.

---

1. Alan d'Iribarne, "Le passage de La formation de base a La vie active dans Le cadre des nouvelles technologies: La necessite d'une education professionnelle (The passage from basic training to working life in the context of the new technologies: the need for vocational education), Berlin, CEDEFOB, European Conference on Social Mastery of the New Technologies, November, 1982.

2. Report of the Education – Enterprises Mission, op. cit.

انتخاب موضوعاتی با جاذبه وسیع

فرآیند برنامه‌ریزی، فرصت مناسبی است برای پیشبرد مفاهیم جدید که بهتر می‌توانند واقعیت را توصیف و جریان توسعه و کاربرد نظامهای اطلاعاتی را در پرتو اولویتهای تعیین شده هدایت کنند. اما اجرای یک سیاست برنامه‌ریزی شده، یک بُعد مشارکتی و یک بُعد نمادین دارد. این دو بُعد، انتخاب موضوعاتی با جاذبه وسیع، که توانایی بسیج اندیشه را به‌منظور آمادگی برای پذیرش ترکیبات و خلق توافقهای عمومی حول محور هدفهای اساسی سیاست آموزشی داشته باشند، شامل می‌شود. اما در اغلب مواقع، معلوم می‌شود که ابعاد مذکور، چیزی بیش از مفاهیم بسیار آشنا، که برخی از جاذبه‌های نخستین را از دست داده و با تفسیرهای مردم‌پسند و ظاهری نو عرضه شده نیست.

لذا، موضوعات معینی که بخوبی انتخاب شده‌اند (از قبیل موضوعاتی که توصیف خوبی از امور اقتصادی و اجتماعی مهم معاصر را عرضه می‌دارند) ممکن است اثر دائمی و قدرت متقاعدکننده‌ای به‌دست آورند. این موضوعات، زبان مشترکی را در میان عاملان مختلف نظام آموزشی، و نیز چارچوبی از نشانه‌هایی که می‌توانند آنها را حول محور گروهی از اولویتها به جریان بیندازند، ایجاد می‌کنند؛ این اولویتها ازطریق قرار دادن اعمال فردی هر یک از عاملان و گروههای مربوط در رشته‌ای نیرومند از اعمالی که هدف واحدی را دنبال می‌کند، به آنها معنای سیاسی عمومی و جاه‌طلبانه می‌بخشند.

مانند کلیه موضوعات عمده‌ای که می‌تواند اندیشه را به جریان بیندازد، این موضوعات را هم می‌توان به‌عنوان افسانه، ساده‌سازی افراطی، یا نشانه‌هایی از توافق عمومی که برای پنهان کردن اختلاف سلیقه‌ها جعل گردیده و به‌وسیله گروهی از مراجع عمومی و متواتر برجسته نشان داده می‌شود، تلقی کرد. برخی از عاملان ممکن است به دلایل بسیار بخواهند به این اختلافات اهمیت ندهند، یا آنها را حل نشدنی بدانند، و یا ترجیح دهند آنها را به‌عنوان ابزار جلوگیری از برخی عناصر ابهام‌آمیز و دوپهلو برای تحکیم منافع خود تلقی کنند.

واژهٔ «برنامه‌ریزی» دقیقاً چنین نقشی را در اوایل دهه ۱۹۶۰ در آموزش و پرورش ایفاء می‌کرد. در آن زمان، برنامه‌ریزی آموزشی با دنبال‌کردن ردپای برنامه‌ریزی اقتصادی، این عقیده را رواج داد که می‌توان از طریق اتخاذ یک روش علمی،

عقلانی کردن فرآیندهای سیاسی و تصمیم‌گیری فنی، توجه به رابطهٔ آموزش و پرورش با حوزه‌های دیگر اجتماعی، و وارسی آثار بلندمدت تصمیمات بر جریانهای آینده، کنترل بیشتری اعمال کرد. این عقیده در مقایسه با روشهای قدیمی‌تر اداره امور بازرگانی ـ که به‌خاطر پاسخهایی که به گروه زیادی از فشارهای ضد و نقیض می‌داد بسیار نامعقول به‌نظر می‌رسید ـ نشان‌دهنده یک نوآوری بود. برنامه‌ریزی ضامن کارآیی شناخته شد و این گرایش نسبت به آن شکل گرفت که هنگام افزایش سریع هزینه عمومی آموزش و پرورش، دارای مطلوبیّت ذاتی تلقی گردد.[1]

مفهوم منابع انسانی این دیدگاه را منعکس می‌کرد که آموزش و پرورش، شرط اولیهٔ یک کشور برای نیل به توسعه است. این مفهوم، ابزاری را برای آشتی دادن میان تقاضای اجتماعیِ نشأت گرفته از پدران و مادرانی که نگران تأمین امکانات لازم برای دستیابی هرچه بیشتر به تعلیم و تربیت، به مثابه راهی برای ارتقای تحرک اجتماعی بودند، (یک عامل اساسی که هزینه عمومی آموزش و پرورش را تحت فشار قرار می‌دهد)، با این نظریه که تقاضای مزبور یکی از بهترین وسایل برای سرمایه‌گذاری در زمینه رشد است، فراهم می‌کرد. استدلال اخیر، به‌عنوان توجیهی برای تخصیص هرچه بیشتر منابع جامعه، که از طریق رشد اقتصادی ایجاد می‌شود، به آموزش و پرورشی متناسب با نیازمندی‌های اقتصادی عمل می‌کرد.

مفهوم برابری فرصتها بعداً به مفهوم قبلی افزوده شد. تعاریف بعدی این مفهوم، سیاستهای کم و بیش جاه‌طلبانه‌ای را منعکس می‌کرد که برای درمان نابرابری‌ها اتخاذ می‌شوند. مفهوم «برابری فرصتها» سیاستهای مبتنی بر این عقیده راسخ یا امیدواری را متجلی می‌ساخت که به کمک مدرسه می‌توان جامعه را تغییر داد و عدالت اجتماعی بیشتر را تحقق بخشید. به تعبیر ملایم‌تر، این تقاضا را بیان می‌کرد که نظام آموزشی در زمینهٔ آماده‌کردن جوانان و توانمند ساختن آنها برای دسترسی به مناصب اجتماعیِ کماکان سلسله مراتبی، امکانات مساوی برای همگان فراهم می‌آورد؛ حتی اگر از این سلسله مراتب انتظار می‌رفت به صورت انعطاف‌پذیرتر و ملایم‌تر برحسب تحرک اجتماعی

1. OECD, Educational Planning..., op. cit; **La Planification de L'enseignement: ves une réévalation** (Educational planning: towards a re – evaluation), Paris, OECD, 1983

رشد کند. برابری یا «برابری بیشتر» فرصتها، و به دنبال آن «کاهش نابرابری‌ها»، برای تجویز انتخاب بهترینها در نظر گرفته شد؛ این امر، براساس پیشرفت بیشترین افراد از طریق آموزش جبرانی یا ترمیمی قرار داشت تا از این رهگذر، امتیازات ناشی از زمینه‌های اجتماعی و خانوادگی را که ضعیف‌ترین دانش‌آموزان از آن رنج می‌برند، جبران نماید.

نخستین بدگمانی‌ها در رابطه با پیامدهای منفی رشد صنعتی، از قبیل ازدحام صنعتی و شهری، تصمیم‌گیری بیش از حد متمرکز (که در جهت مخالف اندیشه مردم‌سالاری جریان داشت)، خرد کردن جماعتها مثلاً بین خانه، محل کار، اوقات فراغت و غیره، سبب زایش موضوعاتی مانند عدم تمرکز، مشارکت، استقلال و تماس‌های بیشتر بین مؤسسات آموزشی و جهان خارج گردید. موضوعات نامبرده براین اندیشه تأکید داشت که مدرسه، نه تنها جایی برای آموختن یک حرفه است، بلکه مکانی است که فرد در آن زندگی می‌کند و زندگی در جامعه را یاد می‌گیرد؛ مکانی که در آن دانش‌آموز شهروند شدن را می‌آموزد.

آموزش و پرورش مادام‌العمر، موضوع دیگری بود که به وحدت و یکپارچگی تعداد زیادی از انتظارات اجتماعی کمک کرد. برای مثال، می‌توان از انتظاراتی همچون فراهم کردن فرصتهای متعدد برای افراد به منظور از سرگیری تحصیلاتی که قبل از موقع قطع شده، فراگیری مشاغل گوناگون، پیش رفتن با فناوری‌های جدید و تغییرات مجدد صنعتی، تطبیق دوره‌های کارآموزی برای سازگاری منعطف‌تر و سریع‌تر با طبیعت متغیر مشاغل به جای اکتفا به آموزشهای اولیه، توسعهٔ روشهای تدریس ویژهٔ بزرگسالانی که مایلند بیشتر پیشرفت کنند و از آنچه می‌خواهند تصور بهتری دارند، نام برد.

واقعیت این برنامه‌ها در عمل، همراه با تغییراتی در عقاید عمومی و تقاضای اجتماعی برای آموزش و پرورش، بذر شک و تردید را درباره تأثیر واقعی این موضوعات افشاند. این امر مسلم که آموزش و پرورش یک سرمایه‌گذاری سودمند و در مبارزه علیه نابرابری‌های اجتماعی ارزشمند است، به‌خاطر بحران اقتصادی و بحران شغلی توأم با آن، نابرابری‌های مداوم اجتماعی و آگاهی فزاینده از نقش نظامهای آموزشی در تشدید این نابرابری‌ها و تغییرات بسیار کند متزلزل گردید. با وجود این، از آنجا که اولیاء درنتیجهٔ تجربهٔ خود برای اصل «آموزش و پرورش خوب» ارزش فراوان قائل می‌شوند،

و نیز از آنجا که درجات تحصیلی و گواهینامه‌ها هنوز هم به‌عنوان یک مزیت اساسی در بازار کار شناخته می‌شود، (حتی هنگامی که شمار فارغ‌التحصیلان نسبت به تعداد مشاغل موجود در حال افزایش باشد)، آموزش و پرورش با تجدید دوره‌ایِ موضوعاتی که قادر به بسیج افکار و توجیه تلاشهای انجام شده در راستای توسعه هستند، کاملاً وفق می‌کند.

فناوری‌های جدید، بخصوص میکروکامپیوترها، این موضوع‌های اخیر را که به‌حرکت درآورندهٔ عقیده به نفع برنامه‌ریزی‌اند، فراهم می‌سازند. با افزایش بیکاری و سلطهٔ عدم اطمینان بر روابط بین آموزش و پرورش و اشتغال، این موضوع، نشانهٔ کم و بیش استواری است که افزایش کارکنان ماهر در زمینه‌های مشابه را توجیه می‌کند؛ حتی اگر مشاغل تازه‌ای که در نتیجهٔ فناوری‌ها و نظامهای اطلاعاتی جدید ایجاد شده صرفاً مقدار کمی اشتغال کامل عرضه کنند، باز هم این حکم صادق است. تصادفاً این فناوری‌ها و نظامهای اطلاعاتی اعتبار فرهنگی را نیز با خود دارند و انتشار آنها در سرتاسر حوزه‌های مختلف زندگی حرفه‌ای و روزمره اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد. فشارهای ناشی از رقابت بین‌المللی و تقاضای عمومی برای دولتها قدرت انتخاب ناچیزی باقی می‌گذارد: آنها باید به منظور حفظ استقلال اقتصادی و فرهنگی خود در یک اقتصاد باز جهانی، این فناوری‌ها را توسعه دهند.

یکی از مزایایی که فناوری‌های کامپیوتری بر فناوری‌های پرزحمت از قبیل صنایع فضایی یا نیروی هسته‌ای (که مستلزم مقادیر زیادی سرمایه است، به کارکنان بسیار با صلاحیت نیاز دارد، و بدگمانی‌های قابل توجهی را نسبت به آثار بلندمدت خود بر محیط، امنیت و آزادی برمی‌انگیزد) دارند، این است که آنها برای عموم مردم طراحی شده و به‌خاطر هزینهٔ پایین و دائماً افت‌کننده‌ای که دارند، از لحاظ شرایط فرهنگی نیز همچون شرایط مالی، بیشتر قابل دسترس‌اند. بعلاوه، آنها با عرضهٔ وسایل دقیق و نسبتاً ارزان برای پیشرفت در این مسیر، با موضوعات عمومی‌تر اجتماعی از قبیل بوم‌شناسی، فناوری‌های نرم، عدم تمرکز، مشارکت و «کوچک زیباست» نیز ارتباط پیدا می‌کنند.

علم رایانه نیز به‌عنوان نماد و «زبان» جهانی به کار می‌رود؛ این علم می‌تواند موضوع تدریس واقع شود، و ادغام آن با فرهنگ عمومی ما آسان‌تر است، زیرا از

فناوری‌های کهنه، کم‌نقص‌تر و نسبت به آنها معتبرتر است. همچنین، می‌تواند در اکثر بخشهای برنامه درسی نیز مورد استفاده واقع شود، مشروط بر اینکه توسط معلمانی تدریس شود که به نحو مناسبی آموزش دیده‌اند. با گسترش رایانه در زندگی روزمره و اوقات فراغت، و به این دلیل که زبان رایانه جنبه‌های بازی را با مطالعهٔ فنی جدی درهم می‌آمیزد، می‌توان آن را به‌عنوان یک رابطهٔ فرهنگی بین جوانان و بزرگسالان به‌خدمت گرفت. هنگامی که زبان رایانه به‌عنوان موضوعی برای سیاست آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، به درهم شکستن موانع کمک می‌کند، و وقتی آزادانه در اختیار عموم مردم قرار گیرد انحصاراً در دست متخصصان قرار نخواهد داشت. رایانه به‌کمک این ویژگی‌ها به روشی که به سهولت قابل فهم است نظریه سیستم‌ها را عرضه می‌دارد؛ نظریه‌ای که در آن تعامل پیچیدهٔ کلیهٔ هدفهای اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آموزش و پرورش مورد توجه است. در حالی‌که مدرسه به‌خاطر محافظه‌کاری مورد انتقاد واقع می‌شود، علم رایانه آینده را هدف قرار می‌دهد.

نیاز به موضوعاتی برای بیان اندیشهٔ نوگرایی و جایگزینی موضوعات مبتذل قدیمی، که قدرت جاذبهٔ خود را در پرتو تجارب ناگوار از دست داده‌اند، و نیز بازبینی دقیق سیاستهای گذشته، نشان می‌دهد که چرا توجه مردم صرفاً به فواید مثبتی که از این فناوری‌ها انتظار می‌رود، معطوف گردیده است. آنها برعکس فناوری‌های پرزحمت دوره‌های گذشته، به‌عنوان فناوری‌هایی که به محیط توجه دارند، معرفی می‌شوند. در حالی که پیامد فوریِ قابل درک و نگران‌کننده فناوری‌های جدید، یعنی کاهش مشاغل موجود، مورد اعتراف قرار می‌گیرد، اما با این عقیده که باید به کمک مشاغل ایجاد شدهٔ ناشی از فناوری محصولات تازه، بازارهای جدید، نیاز به نگهداری، و مهارتهای اضافی لازم برای توسعه نرم‌افزارها جبران شود، بی‌اهمیت تلقی می‌شود.

در نتیجه، پیش‌بینی‌های بسیار متغیر ملحوظ در بسیاری از مطالعات پیرامون تأثیر گسترش روزافزون رایانه بر مشاغل، فقط تا زمانی مورد بحث قرار می‌گیرند که درجهت حمایت از ابعاد جاری این موضوع استدلال کنند. چیزی که بشدت مورد انتقاد واقع شده، همپایی با رقابت است: به‌عنوان مثال این همان چیزی است که بناست برنامه صنایع الکترونیک فرانسه یا سیاست ایجاد صنعت رایانهٔ ملی در برزیل بدان نایل گردد.

فرمول‌بندی موضوعات

به دلیل نفوذ متقابل و پیچیدگی اهداف آموزشی و معانی متعددی که توسط عاملان مختلف به این اهداف نسبت داده می‌شود، غالباً انتخاب هدفها و موضوعات برای برنامه‌ریزی موجب بحثهای اصطلاح‌شناسی ظاهراً بی‌اهمیت می‌گردد؛ اما آهنگ تند آنها تصادفاً ممکن است تأثیر رمزی و روان‌شناختی آنها را نشان داده، مشکل یافتن نکاتی را منعکس کند که باید در مورد آنها به توافق عمومی دست یافت. درنتیجه، برنامه‌ریزی ممکن است اصطلاحات خاصی را برای سالها نادیده بگیرد صرفاً از آن‌رو که این اصطلاحات مورد اختلاف‌اند یا درباره اهدافی که این اصطلاحات به آنها نسبت داده می‌شود، اختلاف نظر بسیار وجود دارد. گذشته از همه اینها، کاربرد رسمی یک اصطلاح در فرآیند برنامه‌ریزی به مشروعیت بخشیدن بدان یاری رسانده، برای جهت‌گیری سیاسی خاصی کسب مقبولیت می‌کند. به‌عنوان مثال در فرانسه، در پشت اصطلاح «دوره‌های ساندویچی»[1] (که دوره‌های متناوب کارآموزی در مدرسه و در یک مؤسسه اقتصادی را شامل می‌شود) کوششی برای توزیع مجدد نقشها در تدارک کارآموزی برای جوانان نهفته است.

طی سالیان متمادی (و گاه به‌طور همزمان) اصطلاحات بسیاری در اشاره به‌هدف آماده کردن نسل جوان برای تصدی شغل به کار رفته است: سازگاری با نیازهای اقتصادی یا پاسخگویی به آنها، مرحلهٔ پیش از تربیت افراد حرفه‌ای، تربیت افراد حرفه‌ای، آمادگی برای زندگی شغلی، نوسازی، توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای، و دوره‌های ساندویچی. همهٔ این مفاهیم گوناگون در اشاره به مجموعه‌ای اهداف معین، یعنی به ایجاد روابط شایسته بین نظام آموزشی و محیط اقتصادی آن و تلاش برای توزیع صحیح نقشها اشاره داشته، اختلافات آنها نوسانات ناشی از اهمیت این موضوع نسبت به مجموعهٔ کلی اهداف محوله به نظام آموزشی را منعکس می‌سازد.

به‌عنوان مثال، تغییر فهرست اصطلاحات در نظام فرانسه، که طی آن تربیت حرفه‌ای به تربیت فنی و اخیراً به تربیت فناورانه تبدیل شد، نمایانگر تمایلی آموزش

1. Sandwich courses

و پرورش است که والدین به رد کردن آن به نفع آموزش همگانی تمایل داشته‌اند. همچنین، تغییر اسامی مؤسسات آموزشی، که پیش از تبدیل به دانشکده‌های آموزش فنی و نهایتاً «لیسه‌ها»[1] (دبیرستانها)ی حرفه‌ای به‌عنوان مراکز استاد ـ شاگردی شروع به کار کرد، نمایانگر این تمایل آنها به ارتقای موقعیت مؤسسات یاد شده است. همین پدیده بر عناوین گواهینامه‌های اعطایی نیز تأثیر گذاشت.

از طرف دیگر، اصطلاحات خاصی از قبیل «حرفه‌ای» در مقابل «فنی» و بعداً «فناورانه» که قبلاً تصور می‌شد موقعیت پست‌تری دارند، ممکن است در دورهٔ ازدیاد بیکاری و افزایش تأکید بر نوسازی صنعت، توسعهٔ فناوری‌های جدید، کیفیت محصول، بهره‌وری، و رقابت بین‌المللی، که همگی مستلزم مشارکت حرفه‌ای بیشتر نیروی کار هستند، (و این یعنی تأکید بر کارآموزی حرفه‌ای و کار با کیفیت عالی)، اعتبار سابق خود را به دست آورند.[2]

نمونهٔ دیگر، اصطلاح «ضایعات در مدارس» است که محققان آن را برای اشاره به میزان افت تحصیلی و تکرار پایه در مدارس به‌کار می‌برند، اما درباره آن اتفاق نظر وجود ندارد. رؤسای مدارس و معلمان ممکن است آن را به‌عنوان انتقادی از کار خود در نظر بگیرند. این اصطلاح با معانی احتمالی اتهامی و مجادله‌آمیز در آمیخته، بوضوح احساس نگرانی نسبت به تأثیر شدید این نقایص بر هدفهای مدرسه را منعکس می‌سازد. اما هنگام مراجعه به برنامه‌ها برای اتخاذ تدابیری به منظور «غلبه بر ضایعات مدارس»، مشاهده می‌شود که اولویت مشخصی برای اصطلاحاتی که بیشتر بیطرفانه و کمتر تحریک‌آمیز است، وجود دارد؛ اینها اصطلاحاتی است که به دلیل مذکور تصور می‌شود قادر به‌تحریک اندیشه‌هایی مانند «بهبود فرصت‌ها و عوامل موفقیت در مدرسه» باشند.

بنابراین، بحث بر سر اهداف برنامه‌ریزی آموزشی طی چندین مرحله جریان پیدا می‌کند: اولاً، نظر مردم و سیاستمداران از گرایشهای وسیع اقتصادی و اجتماعی و چالشهای فراروی کشور آگاه می‌شود؛ سپس، مسئولیتها و منابع موجود برای نظام آموزشی مورد شناسایی قرار می‌گیرند؛ اولویتهای سیاست آموزشی بازنگری می‌شود؛

1. Lycées
2. Cf. the introduction of the "vocational baccalaureat" in France in 1985

محققان و برنامه‌ریزان به تدوین روشها، مفاهیم و نظامهای اطلاعاتی موردنظر برای ارائه تصویری از گرایشها و طراحی مقیاسهای اولویت اقدام می‌کنند؛ قلمرو برنامه‌ریزی مشخص می‌گردد؛ موضوعاتی که می‌تواند اندیشه را به حرکت درآورند، انتخاب و به‌گونه‌ای فرمول‌بندی و عرضه می‌شوند که وسیع‌ترین اتفاق نظر عمومی ممکن را به‌وجود آورند.

این موضوعات، جنبهٔ نمادین دارند؛ آنها وسیلهٔ ساده‌سازی مسائل پیچیده برای استفاده عموم، ابلاغ این مسائل به عامهٔ مردم و گاه روشن کردن دید مردم نسبت به آینده‌اند. موفقیت آنها در بیان این عقیدهٔ متقاعدکننده که آنچه عرضه می‌شود به توسعهٔ همه‌جانبهٔ جامعه کمک می‌کند، هزینه‌های عمومی آموزش و پرورش را توجیه می‌کند.

فصل دوم

عاملان در بحث بر سر هدفها

پیش از آنکه به‌طور محدود به فرآیند برنامه‌ریزی کانال زده شود، بحث دربارهٔ هدفها یا مقاصد، همهٔ انواع عاملان، اعم از محققان، روزنامه‌نگاران، سیاستمداران، مدیران، معلمان، اولیاء و نمایندگان آنها را دربرمی‌گیرد. درواقع، این بحث همیشه ادامه دارد، حتی اگر در مواقعی کاملاً پنهان باشد. بجز شرایط و رویدادهای استثنایی، این تصور که موقعیتی بحرانی حکمفرماست، از طریق رشد تدریجی تفکر دربارهٔ اوضاع غیررضایت‌بخش یا تا حدی غیر رضایت‌بخش، به‌گونه‌ای شدیدتر از معمول توسط معلمان، متعلمان، اولیاء یا کارفرمایان احساس و ابراز می‌شود. این تفکر اشکال مختلفی به شرح زیر به خود می‌گیرد:

۱ـ کتابهایی که غالباً به صورت جزوه توسط پژوهشگران یا معلمانی نوشته می‌شود که شهرت پابرجایی دارند، قادرند مردم و رسانه‌ها را تحت نفوذ خود قرار دهند، و اقتدارشان، حتی در حوزه‌های عمومی غیر از حوزه‌هایی که در آن به شهرت رسیده‌اند، پیام‌گیران بسیاری را جذب می‌کند؛ گاه این نشریه‌ها تألیفات معلمان گمنامی است که با مغتنم شمردن شرایط زمانی خود موفق به نفوذ در رسانه‌ها، خاصه تلویزیون، می‌شوند و به‌صورت جزئی از بحث عمومی بر سر آموزش و پرورش درمی‌آیند.

در برخی از این کتابها تبیین‌های نظری جدیدی مطرح می‌شود، و در مواردی

بسرعت خوانندگان زیادی را مجذوب خود کرده، به‌عنوان ابزارهایی برای تفسیر مورد استفاده واقع می‌شوند. اگرچه اکثر آنها بیشتر به صورت بیانیه، جزوه و گزارشهایی درباره تجارب دست اول همراه با تعمیم‌های شتاب‌زده منتشر می‌شوند، و هرچند اینها ممکن است واکنش دلسوزانهٔ بخشی از مردم را برانگیزند، اما چنین نشریه‌هایی غالباً راه را برای مطالعات نظری نظامدارتر و ثمربخش‌تر بعدی باز می‌کنند؛ مطالعاتی که ممکن است هنگام لزوم، طرز تفکر عاملان مختلف درگیر در بحث بر سر آموزش و پرورش را کاملاً تغییر دهند.

در میان کتابهایی که ثابت شده در افکار عمومی و برنامه‌ریزان آموزشی فرانسه بسیار مؤثر بوده‌اند، می‌توان از کتاب **وارثان، دانش‌آموزان و فرهنگ** نوشتهٔ پیربوردیو و ژان کلود پاسرون[1] نام برد که در سال ۱۹۶۴ منتشر شد. این کتاب نشان داد که نابرابری فرصتها و عملکرد دانش‌آموزان، معلول سوابق خانوادگی آنهاست. همین نویسندگان در کتاب **تولید مجدد**[2] این موضوع را مورد وارسی قرار دادند که چگونه نظامهای آموزشی به تولید مجدد ساختارها و نابرابری‌های اجتماعی کمک می‌کنند: بدین‌ترتیب، آنها مستقیماً این ایدئولوژی را که براساس آن نظامهای آموزشی، نیروی محرکهٔ تحولات اجتماعی محسوب می‌شود، مورد حمله قرار دادند.

در میان کتبی که در جمهوری فدرال آلمان تأثیر مشابهی داشته، می‌توان به کتاب **سرانجام آموزش و پرورش،**[3] نوشته گئورگ‌پیش که در سال ۱۹۶۴ منتشر شد و کتاب **آموزش و پرورش حق هر شهروند است؛ استدلالی به نفع یک سیاست آموزشی فعال،**[4] نوشته رالف دارندورف که در سال ۱۹۶۵ منتشر شد، اشاره کرد. هر دوی این کتابها محرکی برای هماهنگ کردن سیاست آموزشی بین یازده استان (که در این زمینه مستقل هستند) و مداخله بیشتر دولت مرکزی محسوب می‌شد.

در ایالات متحده آمریکا کتاب **نابرابری، ارزیابی مجدد از تأثیر خانواده و آموزش**

---

1. P. Bourdieu and J. – C. Passeron, **Les Etudiants et la culure** (Inhiritors, students and culture), Paris, Editions de Minuit, 1964
2. P. Bourdieu and J. – C. Passeron, Reproduction…, op. cit.
3. Die Bildungskatastrophe
4. **Bildung ist burgerrecht; Pladoyer fur eine aktive Bildungspolitik**

و پرورش در آمریکا[1]، نوشته کریستوفر جنکس (۱۹۷۲) نمونه جالبی است.

برخی از کتابها و بیانیه‌ها توسط یکی از انجمن‌های موجود، یا توسط انجمنی که برای این منظور به وجود آمده و از عده‌ای عضو مستعد بهره می‌برد، نوشته می‌شود؛ دیگر کتابها خلاصهٔ مذاکرات همایشهایی مانند همایشهای برگزار شده در فرانسه توسط **انجمن مطالعهٔ وسایل توسعهٔ تحقیقات علمی**،[2] یا بیانیه‌هایی از قبیل بیانیه صادره توسط **انجمن توسعه فرهنگ فنی**[3] است.

۲ـ از طریق گزارشهای تنظیم شده به‌وسیله کمیسیونهای رسمی که عموماً به‌نام رئیس کمیسیون شناخته می‌شوند. این گزارشها غالباً حامل این پیام‌اند که هرچند بنابه درخواست وزیر آموزش و پرورش نوشته شده‌اند، اما درباره تصمیماتی که ممکن است مآلاً توسط وزیر اتخاذ شود پیشداوری و قضاوت عجولانه نمی‌کنند، زیرا این تصمیمات را می‌توان با عنایت به ملاحظات دیگر نیز بخوبی اتخاذ کرد. بنابراین، به نفع گزارشهایی از این قبیل‌اند که به صورت رسمی یا نیمه رسمی ارائه می‌شوند، چرا که توسط یک وزیر سفارش داده می‌شوند، و هرچند از سوق دادن مستقیم او به‌سمت استنتاجها نیز اجتناب می‌ورزند. بدین‌ترتیب، نشریه‌هایی از این نوع به مدیریت امکان می‌دهند تا واکنش بخشهای علاقه‌مند و همچنین نظرات عمومی را بر مبنایی بسیار روشن‌تر از آنچه در خلال مرحلهٔ مشورتی، که جلوتر از مرحله تنظیم گزارش است، جریان دارد به بوتهٔ آزمایش بگذارند. این کار وسیلهٔ سودمندی برای آزمایش توصیه‌های گزارش و بدین‌ترتیب، زمینه‌ساز کامل‌تری برای تصمیمات نهایی و حتی به تعویق انداختن آنها درصورت مواجه شدن گزارش با بی‌تفاوتی یا مخالفت بسیار شدید است.

تأثیر این نوع نشریه‌ها برحسب ادراکات عمومی درباره اهمیت مسائل، آنچه مردم انتظار دارند در صورت تغییر دولت اتفاق بیفتد، و شهرت گزارش‌نویسان، متفاوت است. با این همه، سازمانهای نماینده (بویژه اتحادیه‌های معلمان) اغلب با روش مشاوره و توصیه‌های گزارشها توسط شخص کاملاً شناخته شده‌ای که به‌خاطر

1. **Inequality, a reassessment of the effect of family and schooling in America**
2. Association for the Study of Means to Expand Scientific Research
3. Association for the Development of Technical Culture

شهرت و استقلالش انتخاب شده، مخالف‌اند. آنها می‌دانند که تشخیص‌های لازم برای زمینه‌سازی تصمیمات وزارتی کاملاً و به قدر کافی به‌وسیله خدمات اجتماعی و عقاید و مطالعات ارائه شده توسط خود سازمانها صورت گرفته است. به‌نظر آنها، دعوت از یک «شخصیت» یا یک «شخص خردمند» از خارج سازمان، موجب سوق دادن ذهن مردم به سمت این تفکر است که برای مسائل جاری راه‌حلی سحرآمیز وجود دارد. این روش، براساس مفهومی نخبه‌گرایانه از اصلاحات آموزشی قرار دارد و عاملی برای جلب توجه به جنبه‌های اصلی یا ویژهٔ مورد انتظار از شهرت و شخصیت نویسنده و دور شدن از پیشنهادهای آگاهانه ـ حتی فرعی ـ برای رویارویی با مسائل بلندمدتی است که سازمانها احساس می‌کنند قبلاً آنها را به قدرکافی مورد تجزیه و تحلیل قرار داده‌اند.

این گزارشها عموماً به‌وسیله کمیسیونهای ویژه‌ای که به دستور صریح وزیر برای مدت زمان محدود تشکیل می‌گردند، تهیه می‌شوند. گزارشهای مزبور حتی هنگامی که براساس یک دستورالعمل بلندمدت، جنبه همیشگی پیدا می‌کنند، (چنانکه دربارهٔ شورای آموزشی[1] جمهوری فدرال آلمان که دارای دو مرحلهٔ متوالی طی سالهای ۱۹۷۰ ـ ۱۹۶۵ و ۱۹۷۵ـ۱۹۷۰ بود اتفاق افتاد)، ممکن است ویژگی‌های مهم آنها بر سیاستگذاری آموزشی و خدمات اجتماعی تأثیر پایدار و عمیق برجای بگذارد.

گاه در یک نظام فدرال برای رویارویی با موضوعات مربوط به هم، کمیسیونهای اصلاحی تقریباً به‌طور همزمان اما جداگانه توسط گروههای مختلف تأسیس می‌شود. برای مثال، در ایالات متحده چهارگروه یا کمیسیون متفاوت، گزارشهایی در سالهای ۱۹۸۳ و ۱۹۸۴ پیرامون وضعیت آموزش ابتدایی و متوسطه عمومی منتشر کردند: **ملتی در خطر**[2] (کمیسیون ملی تعالی آموزش و پرورش) بنابه تقاضای وزیر آموزش و پرورش؛ **تلاش برای تعالی**[3] (کمیسیون آموزش و پرورش ایالات)؛ **درجه‌بندی کردن**[4]

1. Bildungsrat
2. A nation at risk
3. Action for excellence
4. Making the grade

(صندوق قرن بیستم)؛ **تربیت آمریکایی‌ها برای قرن بیست و یکم**[1] (مؤسسه ملی علوم). کلیه این گزارشها اعلام خطری به اولیای امور و عامه مردم درباره خطرات رقابت مخرب اقتصادی که می‌تواند از پایین بودن استانداردهای عمومی آموزشی ریشه بگیرد، بود.[2]

رسانه‌های گروهی

رسانه‌ها به واسطهٔ اظهارنظرهایشان و روشی که در معرفی رویدادها، موضوع‌ها و اصلاحات طرح‌ریزی شده دارند، نقشی کاملاً غیرقابل انکار ایفا می‌کنند. آنها با بزرگ‌نمایی امور احساسی و استثنایی غالباً چگونگی ادراک امور مهم را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بدین ترتیب، آنها ممکن است با برجسته نشان دادن یک مسئلهٔ سیاسی، که تا به حال چندان مورد توجه نبوده، به صورت غیرمستقیم به تغییر در ترتیب اولویتها کمک کنند. اما گرایش آنها به تأکید زیاد بر مسائل هیجان‌انگیز، گاه ممکن است مهم‌ترین مطالب را در هاله‌ای از ابهام فرو برد؛ مطالبی که شایسته است از طریق تبیین روشن و فراسوی منازعات متخصصان و سخنگویان گروههای فشار، در معرض قضاوت عمومی قرار گیرند.

به‌عنوان مثال، رسانه‌ها به مشکلات مادی مورد ابتلا در آغاز هر سال تحصیلی یا دانشگاهی، بیش از پیشرفت حاصل از مردمی‌کردن نظام آموزشی علاقه دارند. برخی از روزنامه‌ها مؤسسات آموزشی را برحسب نتایجی که دانش‌آموزان این مؤسسات در امتحانات به دست آورده‌اند رتبه‌بندی می‌کنند که این کار بر رفتار والدین تأثیر می‌گذارد؛ ولی این روزنامه‌ها به تفسیر تفاوتهای حاصله از لحاظ اهداف مختلف و تنگناهایی که مؤسسات آموزشی باید با آنها مبارزه کنند (مانند تعهد نسبت به پذیرش همهٔ شاگردان در ناحیهٔ تحت پوشش آنها چنانکه مثلاً در نقشهٔ مدرسه توصیف شده) موفق نمی‌شوند.

اما روزنامه‌نگاران، بنابه سلیقه خود، به‌عنوان سخنگویان گروههای فشاری که

1. Educating Americans for the 21st Century
2. Anderew Hacker, "The schools flunk out", The New York review of books, 12 April, 1984

به‌طور مستقیم در سیاست آموزشی درگیر هستند نیز عمل کرده، به ضرر دیگران نظرات خاصی را آشکارتر می‌کنند و بدین‌وسیله تعادلی را که در میان نفوذ این گروهها ایجاد شده، تغییر می‌دهند. نشریه‌های دوره‌ای پرتیراژ، با انتشار بخشهای منظم و ضمیمه‌های ویژه‌ای که خوانندگانی فراتر از قلمرو متخصصان دارد، فعالانه در بحثهای مربوط به‌هدفهای آموزش و پرورش شرکت می‌کنند.[1]

نقش محققان و متخصصان در فرآیند برنامه‌ریزی

هنگامی که زمان مواجههٔ با مسائل پیچیده، فراهم ساختن تشخیص‌ها و تفسیر داده‌ها برای بکارگیری در بحثها و طرحهایی که باید توسط کمیسیونهای برنامه‌ریزی ارائه شود فرا می‌رسد، از دانشگاهیان و محققان دعوت می‌شود تا در فرآیند برنامه‌ریزی شرکت کنند.

بنابراین، هر برنامه، فرصت مناسبی برای بررسی ادبیات پژوهشی در زمینهٔ آموزش و پرورش، تهیهٔ گزارش از «وضعیت علوم انسانی»، استفاده از مناسب‌ترین مطالعات برای روشن‌کردن طرحهای سیاسی، تشخیص نقایصی که باید برطرف گردد، و تصمیم‌گیری درباره اطلاعات اضافی که باید گردآوری شود، خواهد بود. این فرآیند ممکن است به‌نوبه خود به منزلهٔ فرصتی برای بخشیدن نیروی محرکه و جهت‌گیری‌های تازه‌ای به تحقیق، مفید واقع شود.

محققان عموماً می‌خواهند آزاد گذاشته شوند تا برحسب معیارهای خودشان آنچه مهم است یا مهم نیست را تعیین کنند. بدین‌ترتیب، آنها نسبت به اولویتهای زندگی سیاسی و قیدوبندهای نهادی که برنامه‌ریزان و مدیران باید در قالب آنها کار کنند، توجه اندکی مبذول می‌دارند. تنها بخشی از فعالیتهای ایشان مستقیماً از مؤسسات دولتی تأثیر می‌پذیرد و این امر، معلول قراردادهای پژوهشی خاصی است که آنان را از بودجهٔ

---

۱. به عنوان مثال:
Le Monde and Le Monde de L'education in France; Die Zeit and Frankfurter Rundschau in the FRG; The Times educational supplement and The Times higher educational supplement in the United Kingdom.

اضافی برخوردار می‌سازد.

محققان غیردانشگاهی شاغل در مؤسسات یا اداراتی که مستقیماً تحت کنترل دولت هستند، به‌طور مشخص‌تر در خطوطی کار می‌کنند که به‌وسیله «تصمیم‌گیران» تعیین می‌شود. با این حال، آنها به قدرکافی آزادی عمل دارند، زیرا این دستورات غالباً بسیار کلی است یا به صورت مبهم بیان می‌شود. اغلب، خود محقق، موضوعات پژوهشی را به تصمیم‌گیرنده‌ای که کلیهٔ خطوط را کنترل می‌کند، عرضه می‌دارد.

همچنین، این محققان علاقه دارند مقام و شرایط کاری مطلوب آنها به مقام و شرایط کاری دانشگاهیانی که در زمرهٔ آزادترین محققان هستند، شباهت داشته باشد. لذا، از پیوستگی کامل هدفهای تحقیقات شخصی خود با پروژه‌های اصلاحی سیاستمداران اجتناب ورزیده، ترجیح می‌دهند آنچه را که جامعهٔ پژوهش علمی به‌عنوان مسائل مجاز پژوهشی می‌شناسد، دنبال کنند.

اینها همچنین بیم آن دارند که کارشان بالاجبار در خدمت هدفهای از پیش تعیین شده قرار گیرد، یا در حمایت از نظرات خاصی به کار رود، یا تعمیم‌ها و ترکیبهایی از کار آنها استخراج شود که با فرضیه‌های محتاطانه‌تر و محدودتری که یافته‌هایشان را براساس آنها قرار داده‌اند، سازگار نباشد.

رابطهٔ پیشرفت تحصیلی و اندازهٔ کلاس، مثالی درباره این موضوع به دست می‌دهد. در حالی که محققان تعداد زیادی متغیر پیدا می‌کنند برخی از آنها را به سختی می‌توان تفسیر کرد. مدیران مالی قبل از هر چیز اظهار می‌دارند که کاهش عدهٔ شاگردان هر کلاس، مستلزم هزینه‌ای اضافی است که امکان دارد لزوماً به اندازه‌ای که عقل سلیم اقتضا می‌کند، اثربخش نباشد. اتحادیه‌های معلمان، که عادت دارند میزان قابل ملاحظه‌ای از مخارج اختصاص یافته به نسبتهای برای رسیدگی به این موضوع که نظام آموزشی و شرایط کاری آن سازنده یا مخرب است به مداقه در روند این نسبت‌ها بپردازند، نسبت به هر نوع یافته‌ای که مشعر بر وجود یک رابطه یا حتی نبود رابطه بین اندازه کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد، با بدبینی نگاه می‌کنند. بنابراین، محققان غالباً از معرفی کار خود در قالب واژه‌های ساده یا ترکیب آن با کارهای دیگر اجتناب می‌ورزند، زیرا بیم آن دارند که توانایی به کار بردن همان دقتی را که در

وارسی‌های علمی اعمال می‌کنند، نداشته باشند. همچنین، بیم آن دارند که ناخواسته در مسئولیت مشترک تصمیمات اتخاذ شده توسط مدیران، که محاط در عدم قطعیت و منابع کمیاب است، سهیم گردند. آنها نمی‌خواهند چنین به نظر برسد که استدلالهای علمی باید به تأیید این مدیران آراسته شود و در نتیجه، اهداف سیاسی مشروعیت یابد؛ آنها از ارائهٔ توصیه‌های مبتنی بر اطلاعات پراکنده و نامتجانس و نتایج علمی مغشوش اکراه دارند، زیرا این نتایج تا زمانی اعتبار دارد که در شرایط ویژه و براساس روش‌شناسی هایی که به‌نظر آنها بحث‌انگیز است، عرضه شود.

بدین‌ترتیب، در اینجا نوعی تضاد اخلاقی وجود دارد. از یک طرف، ما با اخلاقیات حرفه‌ای محققان مواجه می‌شویم که بر احترام به واقعیت‌های ریز، دقت زیاد در روش و تفسیر نتایج متکی است. از طرف دیگر، با اخلاقیات تصمیم‌گیرندگان سیاسی و اداری روبرو می‌شویم که به شاخصها و مفاهیمی نیازمندند که قادر به ساده‌سازی واقعیت پیچیده باشد، به‌طوری که بتواند این واقعیت را تحت کنترل درآورد؛ آنها همچنین نیاز فزاینده‌ای به مشروعیت علمی این مفاهیم دارند تا آنها را به شکل متقاعدکننده‌تری عرضه کنند.

مفاهیم و روشهای اقتصاد آموزش و پرورش که به نوبهٔ خود در برنامه‌ریزی مورد استفاده قرار گرفته‌اند، می‌تواند به‌عنوان نمونه سودمند باشند. کار انجام شده در زمینهٔ روش نیروی انسانی، که پیش‌بینی‌های مفصل نیاز به نیروی انسانی و عدهٔ ترک‌کنندگان نظام آموزشی در سطوح مختلف مهارت و تخصص‌های فنی و حرفه‌ای را به کار می‌گیرد، کاملاً به مشارکت مستقیم متخصصان این روشها در فرآیند تصمیم‌گیری توجه دارد.

مطالعات جامعه‌شناختی‌تر پیرامون روابط آموزش و پرورش و اشتغال، که به‌دلیل انتقاد شدید از محدویتهای روشهای فن‌سالارانه، تا حدودی جانشین این روشها شد، برای این نوع مشارکت علمی، سودمندی بسیار کمتری دارد. این کار از طریق ملاحظهٔ روند ورود دانش‌آموزان و دانشجویان به زندگی شغلی، تحلیل طرزکار بازارهای شغلی در عمل، بررسی سیاستهای کارآموزی کارفرمایان و مدیریت نیروی انسانی، مطالعهٔ تأثیر خودکاری و فناوری‌های جدید بر اشتغال در رشته‌های مختلف اقتصادی و غیره، پرتو قابل توجه و دقیقی را هرچند ناقص بر روابط آموزش و پرورش و

اشتغال می‌افکند. این منبع اطلاعاتی برای تصمیم‌گیران بسیار با ارزش است، ولی کمتر می‌توان آن را بسادگی با فرآیندهای تصمیم‌گیری ترکیب کرد.

برخی از بحثها مثل بحث درباره استانداردهای متغیر آموزشی، آنگاه که در دوره‌های بروز نگرانی عمومی نسبت به استانداردهای احتمالاً مخرب درمی‌گیرد، دقیقاً به ملاحظات علمی و روش‌شناختی، اغراض سیاسی بعدی، تعصبات و جرم‌اندیشی‌هایی که واقعاً از آنها جدا ناشدنی است، محدود می‌شوند. درهم و برهم بودن روشها اجتناب‌ناپذیر است و برخی از محققان ترجیح می‌دهند خودشان را از این وضع دور نگه‌دارند.

بدیهی است دور بودن محققان، مانع نقشهای کلیدی و انجام فعالیت آنان به‌عنوان مشاورانی برای مدیران یا حتی مدیر شدن خود آنان، چه به صورت موقت و چه به صورت دائم، نمی‌شود. اما این امر، دیدگاههای محققان و فشارهایی را که برآنان وارد می‌شود، تغییر می‌دهد.

برنامه‌ریزان تلاش می‌کنند تا حتی‌الامکان محققان را هرچه مؤثرتر برای کمک به کار خودشان، فراهم کردن امکانات تشخیص مشکلات، بیان مسائل، زمینه‌یابی‌های مربوط به یک پرسش معین، تنظیم سیاستها و تهیه پیش‌نویس اسناد مشورتی به کار گیرند. آنان یافته‌های پژوهشی را با عناصر تحلیلی عرضه شده از طریق خدمات اجتماعی یا دیگر بخشهای ذیربط درمی‌آمیزند تا به ترکیباتی دست یابند؛ آنان همچنین مقالات پژوهشی را برای حمایت از تصمیمات سیاسی که در جای دیگر، بدون مراجعه به محققان اتخاذ شده، مورد استفاده قرار می‌دهند. آنچه آنها می‌خواهند رویکردی است چندبُعدی و عمل‌گرایانه که با ترکیبی از چندین روش مختلف همراه باشد. به همین خاطر است که برنامه‌ریزان، مسئول بررسی کامل رویکردهای محققان که از طریق چارچوبهای مرجع و روش‌شناسی‌های ویژه رشته‌های مربوط تعیین شده، هستند.

محققان، بیشترین نفوذ خود را به‌طور غیرمستقیم در جهت مخالف فرآیند تصمیم‌گیری به کار می‌برند: آنها می‌توانند با انتشار سؤالات و کارهای خود در جامعهٔ علمی، در میان معلمان، و گاه در میان اعضای یک جامعهٔ بزرگتر به تغییر ایده‌ها و اندیشه‌های جمعی کمک کنند، عقاید عمومی را شکل دهند و آگاهی مردم را از ابعاد اجتماعی برخی از واقعیت‌ها تقویت کنند. ازاین راه محقق می‌تواند به عاملان

مختلفی که در بیرون فعالیت دارند کمک کند، تجارب شخصی آنان را سازمان دهد، و بدین ترتیب آنها را نسبت به احتمال تأثیر تغییرات رویکردشان آگاه سازد. به‌عنوان مثال، مجموعهٔ تحقیقات مربوط به عوامل تعیین‌کنندهٔ اجتماعی و اجتماعی ـ شغلی موفقیت در مدرسه، یک رشته ابزارهایی را برای مشاهده و سنجش مردمی کردن آموزش و پرورش به وجود آورده که هم اکنون به‌طور گسترده در نظامهای آماری و به‌وسیله عاملان مختلف در فرآیند برنامه‌ریزی به کار گرفته می‌شود.

هنگامی که در نظام پیش‌بینی اداری و سیاسی یا هماهنگی در سطح دولتی، رابطهٔ ضعیفی وجود داشته باشد، محققان نفوذ بیشتر و مستقیم‌تری را اعمال می‌کنند. به‌عنوان مثال، در جمهوری فدرال آلمان، تقسیم نیروهای سازمانی در حیطه آموزش و پرورش به‌قدری پیچیده است که محققان و متخصصان در جهت‌دهی سیاسی به علایق مشترک کلیهٔ استانها و تنظیم چارچوبهای مرجع که تصمیمات سیاسی بعدی را شکل داده، برتری داشته‌اند. آنها از طریق فعالیت در مراکز مشورتی اصلی (که در بسیاری موارد به تشویق خودشان به وجود آمده) و از راه شرکت در بحث عمومی، به مردم در دیدن چشم‌اندازهایی فراتر از چشم‌اندازهای محدود نظام آموزشی هر استان، کمک کرده‌اند.

نمایندگان کارفرمایان

نمایندگان کارفرمایانِ عضو هیئت‌های مشورتیِ نظام آموزشی غالباً نسبت به کارآموزی کارکنان خود اظهارنارضایتی می‌کنند. اما همین که می‌خواهیم تقاضاهای آنها را به دوره‌های آموزشی ترجمه کنیم، معلوم می‌شود که برخی از این تقاضاها کم و بیش با یکدیگر ناسازگارند: آنها از کارکنان خود انتظار دارند که بتوانند فوراً خود را با وظیفه‌ای که به آنان محول می‌شود منطبق سازند، اما از طرف دیگر از آنان می‌خواهند که توانایی انطباق با نیازهای متغیر و حتی شناخته نشده را داشته باشند. از این رو، همان‌طور که بارها خاطرنشان گردیده، بسیاری از مشاغلی که قرار است توسط دانش‌آموزان فعلی مدارس اشغال شود (مشاغلی که درصد آنها از لحاظ منبع و چارچوب زمانی با هم تفاوت دارد)، هنوز وجود ندارد و به هر حال، هرکس مجبور است در طول دورهٔ زندگی شغلی خود چندین مرتبه شغلش را عوض کند، و حتی اگر در یک شغل باقی بماند، باید در

فرصتهای مختلف دوره‌های کارآموزی بیشتری را بگذراند.

بعلاوه، برای سازماندهی کار در هر بخش از فعالیت، راههای بسیار زیادی وجود دارد؛ این راهها به اندازه مؤسسات، فناوری‌های مورد استفاده، و وجود نظام گستردهٔ تقسیم کار براساس خطوط سازمانی تیلور[1] یا خودکار بودن کامل مؤسسات بستگی دارد. روش واقعی سازماندهی، دقیقاً وابسته به فناوری مورد استفاده نیست و مؤسسات ممکن است بسته به سیاست پرسنلی و استخدامی خود برای یک نوع فناوری معین روشهای مختلفی را برای سازماندهی برگزینند.[2]

همچنین، ممکن است مؤسسات اقتصادی با توجه به اندازه، روش سازماندهی، میزان خودکاری، و سیاستهای استخدامی و ارتقای داخلی و کارآموزی فناوری کارکنان کاملاً متخصص را استخدام کنند که حوزهٔ فعالیت آنها محدود به آن مؤسسه باشد. از طرف دیگر، ممکن است کارکنان بسیار شایسته‌تری را ترجیح دهند که از آموزش پایه وسیعی برخوردارند، قادرند طیفی از پستهای مختلف را اشغال کنند، و بالاتر از همه سریعاً خود را با تغییرات سازمانی در مؤسسه که به اقتضای اجرای فناوری‌های جدید به‌وجود می‌آید وفق دهند ـ حتی اگر این امر با خطر از دست دادن کارکنان بسیار کار آموخته و مستقل‌تر برای پیوستن به دیگر مؤسساتی باشد که قادرند شرایط کاری بهتر و چشم‌اندازهای ارتقا را به ایشان عرضه کنند، همراه باشد.

انتظارات آنها از نظام آموزشی بسیار متفاوت است. کارفرمای نوع اول، کارکنان بسیار متخصص‌تری را که از آموزش کوتاه‌مدت برخوردار بوده‌اند، ترجیح می‌دهد. کارفرمای نوع دوم، به کارکنان تمام عیارتری احتیاج دارد که از آموزش عمومی طولانی‌تری برخوردارند و این نوع آموزش با تعلیمات فنی نظری که آنها را برای عضویت در «خانواده حرفه‌ها» آماده می‌کند، دنبال می‌شود.

آموزش نوع دوم، به خودی خود، شالودهٔ کارآموزی مادام‌العمر را پی‌ریزی می‌کند و کسانی را که مایل به نوسازی منظم دانش خویش هستند، به انجام این کار قادر می‌سازد.

---

۱. منسوب به فردریک وینسلو تیلور، نظریه‌پرداز مدیریت علمی. م.

2. CERQ, Travaux preparaoires au Ixe Plan (Preparatory studies for the Ixth Plan), Paris, Centre for Studies and Research on Qualifications, 1983.

به‌عنوان یک قاعدهٔ کلی، کارفرمایان سعی دارند به چانه‌زنی درباره طبقه‌بندی‌های شغلی و پرداخت حقوق و مزایا که در نتیجه کارآموزی‌های بعدی و کارآموزی‌های مداوم حاصل می‌شود، کشیده نشوند.

اما ممکن است بین کارفرمایان نوگرا و کارفرمایان کمتر نوگرا در درون یک بخش واحد اقتصادی تضادهایی بروز کند. اینکه یک بخش چگونه نمایندگانش را در کمیسیونهای برنامه‌ریزی یا کمیسیونهای مشورتی مسئول تهیه برنامه‌های کارآموزی فنی، یا هیئت‌های مدیره و هیئت‌های دیگر کارآموزی مهندسی و مؤسسات کارآموزی فنی معین می‌کند، عامل مهمی در تعیین نفوذ نسبی هر گروه در تکامل نظام آموزشی و توازن نفوذ در درون هربخش اقتصادی است.

نمایندگان توسط سازمانهای نماینده بخشهای اقتصادی مربوطه انتخاب می‌شوند و به همین دلیل عمدتاً در راستای منافع کسانی که آنها را برگزیده‌اند سخن می‌گویند. اما برنامه‌ریزان و مدیران می‌توانند با دعوت از دیگر شخصیت‌های نوآورتر برای مشارکت در فرآیند برنامه‌ریزی ایفای نقش کرده، بدین ترتیب این افراد را در مقابل همکاران خود تقویت کنند.

کارفرمایان هنوز هم در نظام آموزشی، نفوذ شدیدی را اعمال می‌کنند؛ دراین نظام، مانند جمهوری فدرال آلمان که سیستم کارآموزی «دوبُعدی» آن بین مدرسه و مؤسسات اقتصادی درحال مبادله است، سنت قدیمی درگیری مستقیم مؤسسات اقتصادی در کارآموزی حرفه‌ای وجود دارد. این نفوذ در کشورهایی مانند فرانسه، که در آنها سیاست روبه گسترش و فعالانه کارآموزی حرفه‌ای مداوم از منابع مالی داخلی تأمین می‌شود، به شکل بسیار قوی‌تری در حال رشد است؛ این امر به مسئلهٔ مهمی در مذاکرات بین کارفرمایان، اتحادیه‌ها و مربیان تبدیل شده است.

اولیاء و سازمانهای نماینده آنها

اولیاء، در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش دو نقش مستقیم و غیرمستقیم ایفا می‌کنند. هیئت‌های نمایندگان با کمیسیونهای برنامه‌ریزی دولت و کمیته‌های مشورتی تشکیل جلسه می‌دهند و از طریق این کمیسیونها در زمینهٔ اصلاحات مورد

مشورت قرار می‌گیرند. آنها در اداره مؤسسات آموزشی شرکت می‌کنند و، احتمالاً از همه مهم‌تر، تأثیر عمیقی بر معلمان و رؤسای این مؤسسات می‌گذارند، بر بهبود آموزش و پرورش موجود فشار می‌آورند، و مراقبت می‌کنند که بین طرزکار مدارس و نواحی مختلف برابری بیشتری وجود داشته باشد.

این اثرگذاری به طرق مختلف اعمال می‌شود: از راه تقاضا برای مشورت، اظهارنظرها و شکایات واصله در ارتباط با معلمان و رؤسای مدارس و ارزیابی انتقادی مداوم که عقاید عمومی محلی را در رابطه با جو تربیتی و اجتماعی مدارس مربوط و اثربخشی و انضباط و نتایج امتحانی و راهنمایی تحصیلی آنها شکل می‌دهد؛ از راه اعمال فشار بر نمایندگان محلی، منطقه‌ای و ملی منتخب برای تدوین مقررات لازم؛ و اطمینان از اینکه نمایندگان مزبور برای جلب رضایت اولیاء در مواقعی که احساس می‌کنند مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته‌اند، بر مقامات آموزشی و رؤسای اداری فشار می‌آورند.

از این‌رو، اولیاء به‌عنوان نیروهای تعدیل‌کنندهٔ فوق‌العاده بازدارنده عمل می‌کنند. چون آنها نماینده شمار زیادی رأی دهنده‌اند که بالقوه می‌توانند رضایت یا عدم رضایت خود را ابراز دارند، آغاز هر سال تحصیلی یک لحظهٔ بسیار مهم سیاسی است. هر زمان که نوآوری‌ها پیشنهاد یا معرفی شود نیز اولیاء نقش تعدیل‌کننده‌ای ایفا می‌کنند؛ آنها ممکن است از نوآوری‌هایی که به نظرشان کیفیت آموزش و پرورش و وضعیت دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد حمایت کنند، اما از نوآوری‌هایی که به نظر بسیار گستاخانه می‌رسد و با هنجارهای ملی (رسمی یا غیررسمی) که از دید آنها ضامن حداقل برابری دانش‌آموزان سراسر کشور و حداقل موفقیت در امتحانات است تعارض دارد، جلوگیری کنند.

تأثیر اولیاء بسیار غیرمتمرکز و از لحاظ شدت برحسب مؤسسات، طبقات اجتماعی و مناطق مسکونی متفاوت است. در مناطقی که اکثریت خانواده‌ها دارای موقعیت بالای اجتماعی ـ اقتصادی و فرهنگی هستند، اولیاء از طرزکار نظام تربیتی آگاه‌تر بوده، درباره این موضوع که نظام مزبور چگونه می‌تواند به موفقیت فرزندانشان کمک کند، اطلاعات بهتری دارند. نفوذ اجتماعی، منابع مالی بیشتر، و مراقبت وسیع‌تر آنان برعملکرد فرزندانشان باعث می‌شود که بتوانند هم نقش فعال‌تری در قبال نظام

آموزش و پرورش دولتی برعهده بگیرند و هم، در صورت نیاز، در فکر انتقال کودکان خود به نظام آموزشی بخش خصوصی باشند.

معلمان و نمایندگان آنها

معلمان از جهات مختلف در فرآیند تصمیم‌گیری آموزشی مشارکت می‌کنند، که اهم آنها به قرار زیر است:

ـ به‌عنوان پدر و مادر مایل‌اند خاصه در انجمن‌های اولیاء نفوذ داشته باشند، زیرا اکثر اولیاء، آنها را برای سخن گفتن درباره مسائل تربیتی شایسته‌تر می‌دانند.

ـ به‌عنوان متخصصان یک موضوع یا بیشتر، از این موضوعات دفاع می‌کنند و سعی در پیشبرد و آموزش آنها دارند.

ـ به‌عنوان اعضای طبقه خاصی از معلمان، با توجه به مرتبه‌ای که در آن استخدام شده‌اند، دوره‌های کارآموزی‌ای که دیده‌اند، و مقطع آموزشی‌ای که در آن به کار گمارده شده‌اند، صرف‌نظر از موضوعی که تدریس می‌کنند، در قالب اتحادیه‌های صنفی نمایندگان دفاع از حقوق، حجم کار، جدول زمانی، آموزش ضمن خدمت و حرفه خود هستند.

ـ به‌عنوان رؤسای مؤسسات آموزشی و مسئول اجرای سیاستهای اتخاذ شده آموزشی توسط وزیر و نیز به‌عنوان مربی کلاس درس، بسته به درجه و نوع تعهدی که در قبال اهداف این سیاستها دارند و میزان اولویتی که برای این یا آن جنبه و نقش آن در انتخاب و راهنمایی دانش‌آموزان قایل هستند، به سیاستهای مزبور شکل نهایی می‌دهند.

معلمان با این قابلیت‌ها به اثرگذاری بر سیاست آموزشی و شکل دادن آن کمک می‌کنند، هرچند این اثرگذاری‌ها ممکن است گاه با یکدیگر متناقض باشد.

هر دورهٔ تاریخی دارای سلسله مراتب موضوعات خاص خود در درون نظام آموزشی و همچنین دارای سلسله‌مراتب خاص انواع مؤسسات آموزشی است که توانایی خود را برای دستیابی به موقعیت‌های عالی در جامعه به نمایش می‌گذارد. در اروپای غربی، تکیه بر ریاضیات ـ به‌عنوان ابزاری برای انتخاب بهترین شاگرد ـ جایگزین تکیه بر زبان لاتین و ادبیات باستانی شده است. غالباً درباره این تفوق سؤالات تردیدآمیز مطرح

می‌شود، زیرا این امر منجر به گسترش آموزشهایی گردیده که در آنها ریاضیات، بیشتر ابزاری برای انتخاب است تا وسیله‌ای برای آموزش و پرورش. به‌همین دلیل، هرچند تخصص شاگردان را زیاد می‌کند، اما به تحریف انگیزه‌های آنان منجر می‌شود.

به موازات ظهور گروههای جدید اجتماعی ـ شغلی در جامعه، مشارکت عاملان جدید (مانند مهندسان و تکنیسین‌ها) در رشد اقتصادی و تلاش برای حفظ و بهبود موقعیت و بدست آوردن مقبولیت بیشتر در جامعه ـ که عمدتاً معلول مهارتهای اکتشافی فزاینده آنهاست ـ تغییراتی در موازنه موضوعات و انواع کارآموزی به‌وجود می‌آید.[1]

به‌عنوان مثال در فرانسه، موفقیت **مؤسسات دانشگاهی تکنولوژی** (IUT)[2] که دوسال پس از باکالوره تکنیسین‌های پیشرفته تربیت می‌کند، موجب تقاضای فزاینده‌ای برای این سطح از مهارت شده است. اما این امر با پدیده‌های دیگری که در عمل، هدف اصلی این مؤسسات را اصلاح می‌کنند، ملازمت دارد. از آنجا که ورود به این مؤسسات اختیاری است، بسیاری از دارندگان باکالوره، این دوره‌های کارآموزی کوتاه مدت را بر دانشکده‌های علوم یا هنر، که دوره‌های آموزشی آنها طولانی‌تر اما ورود به آنها غیراختیاری است، ترجیح می‌دهند. نتیجتاً، مدرسان در موقعیتی هستند که داوطلبان واجد بهترین نتایج باکالوره را برمی‌گزینند. پس از اتمام این دوره دوساله، بهترین فارغ‌التحصیلان مؤسسات مزبور مایل‌اند به جای جستجوی شغل، تحصیلات بالاتر را دنبال کنند.

در کشورهایی که نظام حکومتی آنها عمدتاً مبتنی بر قانون است، خاصه در کشورهای فدرال مانند جمهوری فدرال آلمان که در آنها نظامهای قانونی هر یک از استانهای به موازات نظام فدرال قرار دارد، کارآموزی قانونی نقش بسیار مهمی در تربیت نخبگان دولت بازی می‌کند. زمینهٔ تربیتی مشترک آنها براساس شماری از موضوعات مهم قرار دارد و احساس دلبستگی آنان به این فرهنگ، که موفقیت اجتماعی خود را تا حدی مدیون آن می‌دانند، به‌طور غیرمستقیم کارکنان ارشد کشوری، مدیران و قضات را از قدرت اثرگذاری بر اصلاحات طرح‌ریزی شده برخوردار می‌سازد. یک

---

1. Luc Boltanski, **Les cadres** (The managers), Paris, Editions de Minuit, 1982

2. Instituts universitaires de technologie

مورد قابل توجه، بحثی است که به دنبال رأی جنجال‌برانگیز دادگاه اداری استان هس[1] در سال ۱۹۸۲ در جمهوری فدرال آلمان درگرفت. رأی دادگاه این بود که اصلاح جیمنازیوم، استاندارد پیشرفت فرهنگی عمومی موردنیاز برای ورود به دانشگاه را خصوصاً با تدریس نامناسب زبان آلمانی و تاریخ، که جای خود را به دروسی در زمینهٔ تمدن داده بود، پایین آورده است. رأی مزبور بدین‌دلیل مورد انتقاد واقع شد که قضات اداری در تلاش برای تعیین آن نوع فرهنگ عمومی که مدرسه باید منتقل سازد، صرفاً از بعد فرهنگ قانونی خود به قضیه نگریسته، ابعاد جدید فرهنگ خاصی را که توسط جامعهٔ امروزی تولید و تقاضا می‌شود (از قبیل فناوری، زیست‌شناسی و اقتصاد) و دیگر گروههای حرفه‌ای نیز آن را لازم می‌شمرند، مورد توجه قرار نداده بودند.

هرگونه بحث دربارهٔ تغییرات برنامه درسی مدارس، اهمیت نسبی موضوعات مختلف، امروزی‌کردن محتوای دروس، گنجاندن یا حذف برخی از موضوعات، تغییرات مربوط به ساعات تشکیل کلاسها، یا تغییردادن بعضی موضوعات اجباری به اختیاری، منجر به بروز تضاد بین نمایندگان موضوعات مختلف می‌شود. تلاش برای به حساب آوردن تمام دیدگاهها به‌طور همزمان، از لحاظ جداول زمانی و هزینه غیرعملی است. فراسوی هر منازعه‌ای بین مکاتب فکری مختلف، درون هر موضوع و بین موضوعات مختلف، یک فرآیند تغییر فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی نهفته است که از نظام آموزشی انتظار برآوردن تقاضاهایی را دارد؛ مثلاً می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

ـ هنگام توجه به نوسازی صنعت از طریق توسعهٔ فناوری به‌عنوان یکی از موضوعات آموزش عمومی با ایجاد تنوع و پیشرفت آموزش فنی و افزایش میزان وقت و منابع اختصاص یافته به آموزش علمی و فناوری در مقایسه با هنرها؛

ـ هنگام افزایش رقابت اقتصادی و توانایی آن برای صادرات از طریق آموزش زبانهای جدید و مدیریت؛

ـ هنگام تقویت احساس هویت ملی از طریق آموزش زبان، تاریخ و تعلیمات اجتماعی بومی؛

1. Hesse

ـ هنگام توجه به تضمین مشارکت فعالانه شهروندان در فرآیندهای تغییر اقتصادی و اجتماعی از طریق تشکیل کلاسهایی در زمینه علم اقتصاد و علوم اجتماعی؛
ـ هنگام توجه به تفاوت حقوق مدنی، از طریق آموزش زبان و فرهنگهای منطقه‌ای.

این اثرگذاری‌های متفاوت به شیوه‌های گوناگون و پراکنده‌ای اعمال می‌شود: مرتبط ساختن آنها به یکدیگر مشکل و سازمان دادن آنها در درون یک فرآیند برنامه‌ریزی به مراتب مشکل‌تر است. با این همه، گزینه‌های انتخاب شده از میان موضوعات مختلف هنگامی به پایان می‌رسد که به صورت جدول زمانی و تصمیمات مربوط به استخدام معلمان مناسب نمایش داده می‌شود.

در مورد خاص آموزش فنی و حرفه‌ای باید گفت که معلمان در شکل دادن محتوای دروس و روشهای بکار گرفته شده تنها نیستند، زیرا نمایندگان مشاغل مختلف نیز نظرات خود را از طریق کمیته‌های مشورتی درباره طرح درس و محتوای امتحانات ابراز می‌کنند. همچنین، با عضویت مستقیم هیئت‌های مدیره مدارس و دانشکده‌ها، و نیز با سازماندهی دوره‌های آموزشی و کارآموزی نظرات خود را بیان می‌کنند. بعلاوه، از طریق تدارک وجوه مالی خاص برای برخی از مؤسسات، اجرای مداوم قراردادهای کارآموزی، انعقاد قراردادهای تحقیقاتی با مراکز آموزش عالی، پرداخت مالیاتهایی نظیر آنچه در فرانسه برای ادامه کارآموزی و روشهای استاد ـ شاگردی مطرح است، و بالاخره از طریق تأمین تجهیزات و امکانات اعمال نظر می‌کنند.

در زمینهٔ اصلاحات مربوط به نظام کارآموزش فنی دو منطق وجود دارد که مکمل یکدیگرند: منطق مخصوص مدرسه و منطق خاص تربیت نیروی انسانی. این دو منطق گاه مخالف یکدیگرند، زمانی یک هدف مشترک به وجود می‌آورند، هر یک از آنها تناقضهای درونی خود را دارد، و چشم‌اندازهایی را به نمایش می‌گذارد که باید آن را در قلمروهای مورد نظر جستجو کرد.[1]

1. Lucie Tanguy, "Les savoirs enseignes aux futurs ouvriers" (What we teach tomorrow's workers), "Sociologie du travail" (Sociology of work), No. 3 – 83, PP. 336 – 354; "Savoirs et rapports sociaux dans L'enseignement secondaire en France" (Lessons and social relations in French secondary education), "Revue francaise de sociologie" (French review of sociology.), XXIV, 1983, PP. 227 – 254.

نمایندگان نظام آموزشی به منظور تحقق اهداف آموزش حرفه‌ای، به ابقای استانداردهای آموزشی عمومی مناسب تمایل دارند؛ این استانداردها ضامن تحقق دیگر هدفهای نظام آموزشی محسوب می‌شوند. آنان در تلاش برای ارتقای موقعیت آموزش فنی، سعی می‌کنند سطح دانش عمومی را بالا ببرند؛ بر محتوای فنی نظری بیش از محتوای عملی تأکید می‌ورزند، و به دنبال ارتقای سطح صلاحیت و موقعیت اساتید آموزش فنی و فراهم کردن تسهیلاتی برای مدارس و دانشکده‌های فنی هستند که قابل مقایسه با جدیدترین تسهیلات موجود در صنعت باشد.

گروههای حرفه‌ای مستقیماً در تعیین محتوای آموزش فنی و حرفه‌ای ایفای نقش می‌کنند، اما این نقش با نقشی که نمایندگان نظام آموزشی ایفا می‌کنند، تلازم یا توازی دارد. گروه دوم، آرزوهای گروه اول را براساس نظرات و مهارتهای خودشان تفسیر می‌کنند: در واقع، مسئلهٔ برتری متخصص نظری بر متخصص عملی منجر به بروز مسئلهٔ قابلیت سازگاری بعدی در کار می‌شود.

اما جریان عملی آموزش و پرورش، اغلب در همپایی با شرایط متغیر محل کار و تغییرات فناورانه با دشواری‌هایی مواجه است. حتی اگر برخی از دروس، ارتباط خود را با روش واقعی انجام کار در مشاغل مورد نظر از دست داده باشند، باز هم از بقای آنها حمایت می‌شود، زیرا فرض براین است که دروس مزبور از لحاظ تربیتی سودمندند یا تعداد زیادی معلم وجود دارند که کاملاً از آنها آگاهی دارند. دانش‌آموزان به یادگیری مشاغلی که هم‌اکنون در حال محوشدن است یا مشاغلی که جای خالی اشتغال در آنها رو به کاهش است هدایت می‌شوند، صرفاً به این دلیل که وقتی برای بازآموزی معلمان در این موضوعات وجود نداشته است.

یکی دیگر از راههای مهم اثرگذاری معلمان، اتحادیه‌های آنهاست. اتحادیه‌ها عموماً در تهیه پروژه‌های اصلاحی و شرکت در بحثهای مربوط به سیاست کلی و تدابیر تفصیلی اجرای پروژه‌ها نقش دارند. همچنین، نمایندگان آنها در کمیسیونهای مشورتی مرتبط با مسائل کارکنان حضور می‌یابند.

شعبه‌بندی در میان اتحادیه‌ها، که مبانی اجتماعی خاص هر یک از آنها را آشکار می‌کند، در مرحلهٔ مقدماتی برنامه‌ریزی که طرف مشورت قرار می‌گیرند و دیدگاههای

خود را ابراز می‌دارند، منعکس می‌شود. گاه این تفرق رأی در درون یک سازمان واحد یافت می‌شود (مانند **فدراسیون ملی آموزشی** (FEN)[1] فرانسه که دربرگیرندهٔ تعداد زیادی اتحادیه، مرکب از چندین طبقه کارمند و فدراسیونی قدرتمند است)، زیرا برخی از علایق آنها با یکدیگر مغایر است.

یک نمونه این زمینه، برنامهٔ اصلاح دوره اول متوسطه است که در آن دو دیدگاه وسیع که منطبق با علایق اتحادیه‌های مختلف‌اند، با یکدیگر برخورد کرده‌اند. این دیدگاهها عبارتند از:

ـ اتحادیهٔ متشکل از آموزگاران مدارس ابتدایی و دبیران دوره اول متوسطه که فارغ‌التحصیل دوره‌های دبیری هستند و آرزوی بزرگ تربیتی آنان ایجاد یک مدرسه مشترک است تا مدرسه ابتدایی را با دوره اول متوسطه متحد کند؛ به عبارت دیگر، آنها می‌خواهند با تأکید بر کارآموزی تربیتی برای کارکنان آموزشی، حیطهٔ کامل آموزش اجباری را عملاً تحقق بخشند.

ـ اتحادیه‌های نمایندگان معلمان آموزش متوسطه که از دانشگاه فارغ‌التحصیل شده و از طریق یک یا چند امتحان رقابتی استخدام شده‌اند. این گروه، بیشتر بر انتقال دانش و نیاز به هیئت‌های آموزشی همسان در سراسر نظام متوسطه، یعنی از پایان آموزش ابتدایی تا باکالوره، تأکید می‌ورزند.

علاوه بر اتحادیهٔ معلمان، اتحادیه‌های صنفی کارگران نیز روز به روز به مشارکت هرچه بیشتر در سیاست آموزشی تمایل زیادتری نشان می‌دهند. یک دلیل این تمایل، آن است که در مواقع بحرانی، هنگامی که مسائل بیکاری جوانان، تهدید نیروی انسانی زائد، و مسئلهٔ صلاحیتهای حرفه‌ای مورد ملاحظه بیشتری قرار می‌گیرد، آموزش و پرورش نیز مورد توجه گسترده جامعه واقع می‌شود. دلیل دیگر آنکه اتحادیه‌های صنفی مستقیماً در اداره نظامهای جدید کارآموزی شرکت می‌کنند، به نحوی که هم‌اکنون تا اندازه‌ای این نظامها در خارج از نظام سنتی آموزشی تحت ادارهٔ دولت، در حال رشد و گسترش‌اند؛ در این زمینه می‌توان از آموزش حرفه‌ای مداوم نام برد، که دارای وجوه

1. Federation de L’education nationale

مالی ویژه‌ای در قالب ۱/۱ درصد صورت حساب کل حقوق پرداختی هر مؤسسهٔ اقتصادی است و تهیهٔ برنامه‌های کارآموزی و کنترل وجوه مالی برای تأمین مخارج کارآموزی فردی را شامل می‌شود و نمایندگان اتحادیه در مورد آن حق اظهارنظر دارند؛ همچنین این ساختارهای جدید کارآموزی، دوره‌های کارآموزی ساندویچی (کارآموزی متناوب در داخل مؤسسه اقتصادی و مدرسه) را برای تکمیل گواهینامه‌های اعطا شده در نظام آموزشی تأمین می‌کند. بعلاوه، دوره‌های کارآموزی، کارآموزی بیشتر و بازآموزی جوانان فاقد صلاحیت و کارگرانی که شغل خود را از دست داده‌اند، از دیگر امکاناتی است که از طریق این دوره‌ها تأمین می‌شود.

مشارکت اتحادیه‌ها در فرآیند برنامه‌ریزی می‌تواند برای آنها یک تجربهٔ مبهم و یأس‌آور باشد. نقش اولیهٔ آنها دفاع از علایق مادی و معنوی اعضای خود است. به همین دلیل، در بحث از اولویتها به تقویت هر چیزی (مانند جداول زمانی، چشم‌اندازهای شغلی، حقوق، اندازه یا حجم کلاس به جای دیگر انواع مخارج) که بتواند شرایط کار معلمان را بهبود بخشد، مباهات می‌کنند. هرچند نقش آنها از لحاظ قانونی، صرفاً جنبهٔ مشورتی دارد، اما هر مشاوره‌ای که در دستیابی به تصمیمات هماهنگ با نظرات آنهایی که ذی‌سهم هستند ناکام بماند، یا از موضوعاتی که به نظر آنها مهم است غفلت ورزد، ممکن است در آنها یا در موکلان آنها این تصور را به وجود آورد که از تصمیمات جاه‌طلبانه، نامناسب حمایت کرده‌اند. به همین دلیل است که گاه نظیر آنچه در برنامهٔ ششم فرانسه رخ داد، از کمیسیونهای برنامه‌ریزی کناره‌گیری می‌کنند.

اما به‌رغم ابهامات مربوط به مسئلهٔ مشاوره، اکثر اتحادیه‌ها برای مشارکت در فرآیند برنامه‌ریزی اهمیت فراوان قائل می‌شوند: آنها فرآیند برنامه‌ریزی را یک منبع ارزشمند اطلاعاتی و به‌عنوان فرصتی مناسب برای بیان نظرات خود و اطمینان از تحقق مقاصد مدیریت، تلقی می‌کنند. آنها تلاش دارند تا در دستور کار نفوذ کنند و برنامه‌های عملیاتی مطالبی را که نظیر شرایط استخدام و کار معلمان، ممکن است به دلایلی کنار گذاشته شود، در آنها بگنجانند و نظر سایر گروههای درگیر در فرآیند برنامه‌ریزی را به‌سمت دیدگاههای خود جلب کنند.

اما آزادی عمل اتحادیه‌ها به این نوع مشارکت محدود نمی‌شود، و هرگاه جنبهٔ

خاصی از برنامهٔ پیشنهادی موجب نگرانی شود یا آنها را بی‌کفایت جلوه دهد، حق طرح مسائل خاصی را در ارتباط مستقیم و، اکنون، عادی خود با مدیریت‌ها، برای خود محفوظ نگه می‌دارند.

فصل سوم

سازماندهی و اجرای فرآیند برنامه‌ریزی

ساختارهای سیاسی و اداری که بحث بر سر هدفها در درون آنها انجام می‌شود و عاملان در چارچوب آنها راهبردهایشان را دنبال می‌کنند، از کشوری به کشور دیگر متفاوت است. اجرا و محصول فرآیند برنامه‌ریزی تا حد زیادی به کمک ساختار سازمانی و دیدگاههای متداول مرتبط با برنامه‌ریزی شکل می‌گیرد. سازماندهی فرآیند برنامه‌ریزی، تحت تأثیر یک سلسله قوانین، رویه‌ها و شیوه‌های رسمی و غیررسمی انجام می‌شود که به نوبهٔ خود، اثربخشی این فرآیند، بخصوص در رابطه بین برنامه و رویه‌های بودجه‌ای را تعیین می‌کند. ساختارها، رویه‌ها و اقدامات در یکدیگر تأثیر و تأثر مداوم دارند و مانند بحثهای مربوط به اندیشه‌ها و هدفها از نفوذ نسبی گروهها و اشخاصی که مستقیم یا غیرمستقیم در فرآیندهای تصمیم‌گیری آموزشی دخالت دارند، شکل می‌گیرد.

از اهداف برنامه‌ریزی تا اجرا

پس از مرحلهٔ تنظیم هدفها، عملیات طرح‌ریزی و اجرا آغاز می‌شود. این عملیات برحسب ترتیب منطقی آنها در مقدمهٔ بخش حاضر معرفی شدند. در آنجا گفتیم که ترتیب منطقی عملیات مزبور بدین‌شرح است: انتخاب سطوح هدفها با برنامه‌های اجرایی و پروژه‌های مربوط و شاخصهای کالبدی و مالی همراه با آنها برای تضمین

و سنجش اجرای برنامه‌های عملیاتی و پروژه‌ها، تهیهٔ ریزبرنامه‌ها، تصویب و اعلام رسمی برنامه‌ها، اطلاعات، منطقه‌ای کردن هدفها و برنامه‌های اجرایی، بازنگری سالانهٔ بودجه، بازبینی عملیات اجرایی، و درصورت لزوم، تجدیدنظر در هدفها و منابع برنامه.

این مراحل مختلف در فرآیند برنامه‌ریزی به صورت متوالی طی می‌شوند، اما از یک لحاظ نیز به‌طور همزمان در یک حوزهٔ وسیع استقرار می‌یابند. علت این موضوع، آن است که در اغلب مواقع محذورات خاص هر مرحلهٔ اجرایی به‌طور ضمنی با تعریف هدفهای برنامه درمی‌آمیزد. عاملان این کار را به‌خاطر واقع‌گرایی می‌پذیرند، هرچند بسته به مسئولیتها و برداشتهایی که از مواد بودجه و محدودیتهای مادی از قبیل فراهم بودن منابع انسانی (مثلاً در رابطه با مشکل استخدام معلمان کافی واجدالشرایط برای اجرای برنامهٔ جاه‌طلبانه‌ای جهت توسعهٔ آموزش فنی) دارند، از راههای بسیار متفاوت استفاده می‌کنند که چند مورد آن به شرح زیر است:

ـ گروههای فشار خارج از دستگاه اداری (از قبیل اتحادیه‌ها، انجمن‌های اولیاء، نمایندگان مجلس و مقامات برگزیدهٔ محلی) عموماً خواستار اعلام هدفهای جاه‌طلبانه‌ای می‌شوند که در راستای ارزیابی آنها از نیاز جامعه قرار دارد. در این مرحلهٔ ابتدایی فرآیند برنامه‌ریزی، که درک فشارهای مالی بسیار ضعیف و بحث بر سر هدفها و اولویتها کاملاً گسترده است، حتی اگر رهنمودهای مالی وسیع معینی هم تهیه شده باشد، گروههای متنفذ ترجیح می‌دهند بدون حمله به اولویتهای دیگر گروهها تقاضاهای خود را مطرح نمایند. بدین‌ترتیب، آنها مسئولیت استحکام مالی برنامه‌ریزی را به مقامات اداری واگذار می‌کنند.

ـ مقامات وزارت دارایی، گرایش به مشارکت در مرحلهٔ نهایی فرآیند برنامه‌ریزی دارند، زیرا آنها براساس تجارب خود می‌دانند که اهداف جاه‌طلبانه، تحت فشار امکانات بودجهٔ سالانه قرار می‌گیرد. یکی از نگرانی‌های عمدهٔ آنها این است که برنامه به طرحهایی اولویت دهد که به تجربه ثابت شده نسبت به وظایف اساسی وزارت آموزش و پرورش از اهمیت ثانوی برخوردارند. به هر حال وجوه مالی این وظایف نیز باید تأمین شود. بدین‌ترتیب، برنامه صرفاً به‌عنوان ابزاری برای بدست آوردن پول بیشتر در خدمت مقامات وزارت آموزش و پرورش خواهد بود.

ـ برنامه‌ریزان و مدیران بخش آموزش و پرورش در حد فاصل بین دو گروه قبلی قرار دارند. آنها برخلاف گروههای فشار و مصرف‌کنندگان، علایق عمومی را، که براساس تصمیمات دولتی مربوط به کارکردهای مختلف اجتماعی در فرآیند برنامه‌ریزی مشروعیت یافته، بیان می‌کنند. اما آنها درواقع، به‌عنوان سخنگویان این گروهها در مقابل وزیر و وزارت دارایی نیز عمل می‌کنند. این مقامات، به‌عنوان سخنگویان و حامیان منافع عاملان مختلف بخش مدیریت، می‌توانند به منزلهٔ طرفهای مذاکره کسب مقبولیت کرده، حتی در صورت لزوم براین گروهها فشارهای مالی را که از تصمیمات مربوط به تخصیص منابع جهانی سرچشمه می‌گیرد، وارد کنند.

ـ سیاستمداران اغلب بین دو نگرش متفاوت نوسان دارند: از یک‌سو، وزرا به‌خاطر تمایل به برانگیختن نظام آموزشی، تحت فشار تجویز هدفهای جاه‌طلبانه برای ارضای عقاید عمومی و عاملان نظام آموزشی هستند. همچنین، مسئلهٔ اعلام اهداف جاه‌طلبانه، می‌تواند به مثابه یک عامل مؤثر در چانه‌زنی و وسیله‌ای برای اعمال فشار در مذاکره با وزارت دارایی و دیگر وزارتخانه‌ها به کار رود. این کار می‌تواند روشی برای تدبیر اصلاحات احتمالی در کیفیت امور مالی کشور نیز باشد، بعلاوه، خود این اصلاحات نیز یکی از هدفهای اعلام شده دولت است.

اما در عین حال، اگر هدفهای تعیین شده توسط سیاستمداران در بازنگری سالانه بودجه بشدت تقلیل یابد، بازهم آنان نمی‌خواهند درمورد اهداف با ناامیدی سخن بگویند.

مقامات منتخب ملی و محلی، هم نمایندهٔ جامعه به‌طورکلی و هم نمایندهٔ علایق ویژهٔ موکلان خود هستند. این وضع ممکن است آنها را به سوی برآورد نادرست نیاز، و دنبال‌کردن هدفها برحسب امکانات سوق دهد. به همین دلیل، مثلاً طبق قوانین فرانسه، طرحهای پارلمانی برای مخارج جدید باید با طرحهای مشابه مربوط به درآمد همراه باشد.

سازمان اداری برنامه‌ریزی

پس از مرحلهٔ تصویب برنامه، توانایی اثرگذاری بر فرآیندهای تصمیم‌گیری

مستلزم آن است که در ترتیبات سازمانی عواملی نظیر برنامه‌ریزی، ساختارها و رویه‌های سیاسی و اداری و رفتار عاملان مختلف ذیربط درنظر گرفته شود، زیرا همین عاملان هستند که روح زندگی را در ساختارها و رویه‌ها می‌دمند، گاه آنها را در وضع موجود تثبیت می‌کنند، و گاه در آنها تغییراتی به وجود می‌آورند.

هر فرآیند برنامه‌ریزی باید دو نیاز ظاهراً متضاد را پاسخگو باشد. یکی اینکه جزئی از وضع اداری موجود باقی بماند، به‌طوری که بتواند وظیفه اجرای هدفهای برنامه‌ها را تا سطح ریزترین جزئیات انجام دهد. دیگر اینکه برای اجتناب از زندانی شدن در لمور عادی اداری و محذورات و مسئولیتهای مخصوص هر یک از سطوح مدیریت، به اندازه کافی از وضع اداری موجود جدا بماند.

حتی زمانی که مدیران به اهمیت پیش‌بینی‌ها و برنامه‌ریزی‌های درازمدت یا میان‌مدت وقوف دارند، همواره این خطر وجود دارد که برای فوری‌ترین امور اولویت قائل شوند. قالبهای زمانی برای کارهای روزمرهٔ مدیران، اهمیتی متفاوت با نقش این قالبها در کار پیش‌بینی‌کنندگان دارد؛ برای آنها ممکن است بلندمدت معادل یک ماه، میان‌مدت یک هفته، و کوتاه‌مدت همان روز باشد.

از آنجا که برای یک بخش واحد، پیش‌بینی و مدیریت کوتاه مدت و میان مدت دشوار است، این گرایش وجود دارد که مسئولیت برنامه‌ریزی به واحدها یا بخشهای ویژه واگذار شود. در مقابل، میل به کسب اطمینان از اینکه برنامه‌ها واقعاً اجرا می‌شوند ممکن است به این تصمیم منتهی گردد که واحدها و بخشهای اداری از مسئولیت برنامه‌ریزی خود محروم نشوند. هر راه‌حل سازمانی که نهایتاً پذیرفته شود، هرگز به‌طورکامل رضایت‌بخش نخواهد بود و لذا دائماً تغییر خواهد کرد.

این مشکل ممکن است مردم را به‌سوی تفکیک مدیریت اداری از مدیریت وظیفه‌ای[1] سوق دهد؛ مدیریت نوع دوم مسئول نوآوری‌ها و وظایف موقت در داخل سازمان است. اصولاً، هنگامی که طرح مدیریت وظیفه‌ای بخوبی جریان داشته باشد و به‌عنوان یک فعالیت طبیعی کسب مقبولیت کرده باشد، باید مسئولیت خود

---

۱. به طور معمول با اصطلاحات «مدیریت وظیفه مدار» و «مدیریت کارمندمدار» شناخته می‌شود. م.

را به مدیریت اداری واگذار نماید. در عمل ممکن است این کسب مقبولیت رسمی مدتی وقت بگیرد و بسیاری از واحدهای دایر شده برای انجام وظایف معین یا دوام می‌آورند، (در بعضی موارد حتی رشد می‌کنند و به نوبهٔ خود نشانه‌هایی از بقای سازمان را به دست می‌آورند)، یا بدون اینکه مدیریت دائمی واقعاً وظایف آنها را تقبل کرده باشد، منسوخ می‌شوند. از آنجا که مدیریتهای وظیفه‌ای کاملاً گرفتار تنظیم و اعمال سیاستهای جدید هستند، ایجاد و الغای آنها تا حد زیادی وابسته به تغییرات دولت یا سیاست است.

به‌عنوان مثال، در فرانسه **کمیسیون عمومی برنامه‌ریزی برای زیرسازی و بهره‌وری**[1] و **سازمان توسعهٔ ملی و منطقه‌ای** (DATAR)[2] که معمولاً تحت کنترل مستقیم نخست‌وزیراند (هرچند در سال ۱۹۸۱ تحت اداره یک وزیر با مسئولیت برنامه‌ریزی و توسعهٔ ملی قرار گرفتند) هر دو جزء مدیریت وظیفه‌ای محسوب می‌شوند.

این دو دستگاه به ترتیب، مسئولیت (الف) اجرای برنامه‌ریزی ملی و (ب) برقراری روابط بین مقامات دولتی و منطقه‌ای برای اجرای سیاست توسعهٔ ملی و محلی و طرح‌ریزی قرارداد بین دولت مرکزی و مناطق را برعهده دارند.

تفاوت بین کارکردهای اداری و وظیفه‌ای در ساختار درونی هرنوع مدیریتی یافت می‌شود. برای نمونه، نمودار سازمانی وزارت آموزش و پرورش فرانسه، که از سال ۱۹۸۱ به اجرا درآمد، مشتمل بر پنج گروه وظیفه‌ای بود که زیرنظر دفتر خصوصی وزیر و دارای یک واحد برنامه‌ریزی بودند؛ این گروهها در کنار هیئت‌های مدیره قرار داشتند و بیشتر آنها واحدی با مسئولیت خاص برنامه‌ریزی را شامل می‌شدند تا به این ترتیب، کارهای مختلف برنامه‌ریزی را تجزیه یا تفکیک کنند.

در جمهوری فدرال آلمان، ابتدا برنامه‌ریزی آموزشی در قلمرو مسئولیت هیئت‌های مشورتی بود که موازی با مدیریت بودند. مهم‌ترین این هیئت‌ها عبارت بودند از: **شورای علمی**[3] آموزش عالی و تحقیق (که در سال ۱۹۵۷ تأسیس شد) و

---

1. Commissariat general du plan d'equipement
2. Delegation a l'amenagement du territoire a l'action regionale
3. Wissenschaftsrat

شورای آموزش و پرورش آلمان[1] (که از سال ۱۹۶۵ تا ۱۹۷۵ وجود داشت). این نوع هیئت‌های مشورتی نیز در معرض تحولات زندگی سیاسی و اداری قرار دارد: نفوذ نسبی محققان، متخصصان، مقامات وزارت آموزش و پرورش و مقامات وزارت دارایی می‌تواند به نحو قابل ملاحظه‌ای از یک دوره به دورهٔ دیگر تفاوت داشته باشد. به‌عنوان مثال، در نتیجهٔ اختلاف بین دولت فدرال و استانها، قرارداد شورای آموزش و پرورش آلمان در سال ۱۹۷۵ تجدید نشد.[2]

وزرای آموزش و پرورش یازده استان، که هر یک در امور آموزشی مستقل هستند، یک ساختار هماهنگ بین استانها، **کنفرانس وزرای آموزش و پرورش** (KMK)[3] و ادارات برنامه‌ریزی داخلی مربوط به وجود آورده‌اند. به موازات افزایش اختیارات دولت فدرال، بویژه در رابطه با آموزش عالی، **وزارت فدرال آموزش و پرورش و علوم** (BMBW)[4] در سال ۱۹۶۹ توسط دولت تأسیس شد. سپس در سال ۱۹۷۰، به منظور عملی‌کردن اختیارات مشترک دولت فدرال و استانها، دولت فدرال تأسیس کمیسیونی را به‌نام **کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها** (BLK)[5] مورد تشویق قرار داد. وجود این کمیسیون، که بیشتر به مدیریت وابسته است تا شورای آموزش و پرورش، به حفظ توافق بین دولت فدرال و استانها نیز بستگی دارد.

وزرای آموزش و پرورش استانهای آلمان، ادارات کل برنامه‌ریزی داخلی خود را به منظور هدایت رشد کمّی نظامهای آموزشی و در پاسخ به نیاز فزاینده به هماهنگی در سطح فدرال، تأسیس کرده‌اند.

این ادارات کل برای ترتیب اثر دادن به برنامه‌ریزی خاص هر استان ناچار جایی برای خودشان در رابطه با وزرا و مدیران مربوط و نیز در رابطه با استان، استانهای دیگر و دولت فدرال پیدا کرده‌اند.

---

1. Bildungstrat
2. **Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen**, Tome I (Education in the Federal Repulic of Germany: data and analyses, Voi. I), Hamburg, Rowohlt, 1980, and especially the contributions by Jens Naumann and Jurgen Raschert.
3. Kultusministerkonferenz
4. Bundesministerium fur Bildung und Wissenschaft
5. Bund – Lander Komission for Bildungsplanung

مقامات اداری وزارتخانه‌های آموزش و پرورش هر استان، به لحاظ سلسله مراتب، تابع مقامات اداری وزارت فدرال آموزش و پرورش و علوم نیستند. در عوض، با آنها همترازند و گاه حتی نسبت به آنها برتری دارند، زیرا بیشتر قدرتها در دست استانهاست. روابط آنها نیز بیشتر میل به مذاکره، فشار و اثرگذاری متقابل دارد. استانها مایلند وجوه مالی فدرال را به دست آورند، حال آنکه دولت فدرال می‌خواهد استانها را تشویق کند تا توصیه‌های کلی ارائه شده در سطح فدرال را که برحسب توافق بین استانها تنظیم شده در اصلاحات خود بگنجانند.

گاه این روابط با یکدیگر تضاد پیدا می‌کند؛ مثلاً هنگامی که مقامات اداری استانها، اعمال اختیار به‌وسیله نمایندگان دولت فدرال را به مثابهٔ یک دست‌درازی عمدی به اختیارات خود تلقی کنند، چنین تضادی بروز می‌کند.

این واقعیت که چندین گروه مختلف (BLK,KMK و شورای آموزش و پرورش) مسئول برنامه‌ریزی و هماهنگی هستند، رقابتهایی به‌وجود می‌آورد. هریک از این گروهها دارای قوانین رأی‌دهی خاص خود برای تصویب پیشنهادهاست. بعلاوه، هریک از آنها دارای توازن نفوذ خاص خود بین شخصیت‌های سیاسی، مقامات فدرال، مقامات استانها، مدیران اداری، برنامه‌ریزان و کارشناسان خارجی است.

بدین‌ترتیب، مثلاً نمایندگان وزارتخانه‌های آموزش و پرورش استانها در کمیسیون برنامه‌ریزی دولت فدرال و استانها، اساساً عضو ادارات برنامه‌ریزی هستند و کار این کمیسیون، قبل از هر چیز، ارشاد کلی نظام آموزش و پرورش است. اکثر کسانی که در کنفرانس وزرا ـ که با توصیه‌های عملی‌تر و درعین حال محدودتر سر و کار دارد ـ مشارکت دارند، مدیران و بازرسان آموزشی هستند.

همین مقامات می‌توانند با قدرتها و برنامه‌های کاری متداخل، استعدادهای گوناگون، و مقاصد مختلف، با این گروهها همکاری کنند. میزان همکاری آنها با یک گروه معین در هر مقطع زمانی خاص به عواملی مانند شرایط سیاسی، درجه اهمیت و برجستگی این گروهها در بحث بر سر آموزش و پرورش، و این مسئله که انشعابات اداری و مالی اصلاحات طرح‌ریزی شده تاچه اندازه مورد توجه قرار گرفته، بستگی دارد.

زمینهٔ اداری برنامه‌ریزی آموزشی

سازمان و رویه‌های برنامه‌ریزی براساس توزیع قدرتهای مشخص شده در قانون اساسی و نیز ساختارهای خاص هر کشور شکل می‌گیرد و به این عوامل بستگی دارد:

الف) دولت ملی متمرکز؛

ب) دولت متمرکز اما دولتی که درآن (به مقدار کم یا زیاد):

ـ قدرتهای اداری به بخشهای خارجی، منطقه‌ای و محلی تفویض شده است،

ـ شکلهای مختلف عدم تمرکز با تقسیم قدرت، قدرتهای مجزا و مختلط، یا اختیارات منطقه‌ای، کشوری یا شهری، که در مقابل دولت مرکزی قدری مستقل محسوب می‌شوند، همراه است،

ـ مؤسسات آموزشی معین در بخش عمومی (خصوصاً دانشگاهها) که تا اندازه‌ای استقلال اداری، مالی یا آموزشی دارند.

ج) حکومت فدرال یا کنفدرال[1]، با ویژگی‌های زیر:

ـ قدرتهای مجزا و تقسیم شده بین دولت فدرال و استانهای فدرال،

ـ حکومتهای فدرال با جهت‌گیری به سمت تمرکز داخلی، یا کم و بیش غیرمتمرکز به نفع دولت محلی، با مقداری استقلال برای بعضی از مؤسسات آموزشی.

در کلیه حکومتها بسته به قلمرو و سطح تصمیم گیری، درجات مختلفی از تمرکز، تفویض اختیار، عدم تمرکز و استقلال مشاهده می‌شود. با این حال، در هر جا، یک رشته ویژگی‌های برجسته و معین به ما امکان می‌دهد به طبقه‌بندی رژیمهای سیاسی و اداری از لحاظ گرایش آنها به تمرکز و عدم تمرکز بپردازیم.

برنامه‌ریزی متمرکز در یک دولت متمرکز و برخوردار از قدرت مطلقه در مقایسه با دولت فدرال آسان‌تر است. در این مورد، برنامه‌ریزی به یکی از دو صورت زیر تحقق می‌یابد:

ـ ابزاری برای تنظیم رهنمودهای کلی جهت هماهنگ کردن سیاستها و سطوح مختلف توسعهٔ خدمات آموزش عمومی با توجه به تحکیم وحدت ملی و تحرک در

---

1. Confederal

سراسر کشور،

ـ یک فرآیند مذاکره بین حکومتهای مختلف محلی حول محور چگونگی استفاده از قدرتهای مشترک (برای نیل به اهداف واحد یا همبسته).

شرایط مربوط به هماهنگی سیاسی و اداری از یک دولت به دولت دیگر متفاوت است. قدرتهای حاکم بر استخدام و مدیریت کارکنان، تعریف و کنترل دوره‌های آموزشی، ساختمان‌سازی، تجهیزات و تأمین منابع مالی بین سطوح مختلف دولت محلـی و مرکزی تقسیم می‌شود. در مـواقعی حتی ممکن است یک تصمیم بین دو یـا بیش از دو مقام تقسیم شود. هر مقامی که موظف به مذاکره با مقامات دیگر است به خطوط مرزی بین خود و دیگر مقامات واقف است؛ حتی اگر بخواهد قدرت انحصاری خود را همراه با قدرتهای مقامات دیگر اعمال کند، این حکم صادق است. به‌عنوان مثال، در فرانسه، دولت مرکزی مسئول اداره کارکنان آموزشی است، در صورتی که مقامات محلی مسئول تأسیس و اداره مؤسسات آموزشی ابتدایی و متوسطه هستند.

بدین‌ترتیب، مقامات مختلف به درجات گوناگون از قدرت مسدودکردن فرآیندهای تصمیم‌گیری برخوردارند.

به هرحال، برنامه‌ریزی می‌تواند برای هریک از مقامات ذیربط، مسئلهٔ مهمی باشد، زیرا به پیش‌بینی‌ها و توافق و هماهنگی همه‌جانبه سیاستهای آنها مربوط است و به ایشان فرصتی را برای اثرگذاری در دیگر مقامات عرضه می‌کند و ضمناً آنها را در موقعیت بهتری برای اعمال قدرت قرار می‌دهد.

برای مثال، در فرانسه، قوانین و مقررات حاکم بر قدرت مقامات منطقه‌ای، نقش آنها را در برنامه‌ریزی خصوصاً در انجام پیش‌بینی‌های مربوط به نیازهای کارآموزی در نظام آموزش متوسطه و در طراحی نقشهٔ مدرسه مورد تأکید قرار می‌دهد. هدف این موضوع عبارت است از قادر ساختن مقامات منطقه‌ای به کسب اطمینان از اینکه با اثرگذاری بر معیارهای به کارگرفته شده توسط هر وزارتخانه برای تقسیم منابع در میان مناطق، ملاحظات مربوط به توافق محلی بر هدایت سیاستهای وزارتخانه‌های مختلف حکمفرماست.

در آلمان، هیئت‌های مشورتی از قبیل شورای آموزش و پرورش آلمان، به‌عنوان

هیئت‌های تحقیقاتی و سخنگویان فواید میان‌مدت توسعهٔ آموزشی برای کل کشور عمل کرده، باعث ایجاد هماهنگی بین استانها شده‌اند. بخشی از قدرتهای مشترک اخیر از طریق کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها به‌خوبی اعمال می گردد. در ایالات متحده، ارزیابی‌های متناوب نظام آموزشی و چشم‌انداز اصلاحات، به‌وسیلهٔ کمیسیونهایی که به تحریک سازمانهای فدرال ایجاد شده مرتباً به تعداد زیادی از مقامات مسئول آموزش و پرورش عرضه می‌شود.

بسته به شرایط گوناگون، برنامه‌ریزی آموزشی ممکن است یک یا بیش از یکی از حالات زیر را پیدا کند:

- یک فرآیند بازنگری مشاوره‌ای و تخصصی ملی یا محلی که برای ارزیابی و تشخیص فرصتهای مناسب برای اصلاحات به نفع سیاستگذاران و تصمیم‌گیران آموزشی طرح‌ریزی شده است؛

- ابزاری برای شکل دادن و توافق بخشیدن به علایق دولت مرکزی، که در زمینه‌های آموزشی به‌وسیلهٔ وزارت آموزش و پرورش و سایر وزارتخانه‌ها (مثلاً آموزش حرفه‌ای، کار و کشاورزی) با مسئولیتهای ویژه کارآموزی، ارائه شده است؛

- یک شیوهٔ عمل مشترک با مناطق و نمایندگان گروههای اجتماعی و حرفه‌ای اصلی ذیربط؛ این روش برای نیل به توافق عمومی مناسب جهت اجرای اهداف ملی طراحی شده است. در یک اظهارنظر کلی می‌توان گفت که این عمل مشترک، صرفاً مشورتی است: دولت مرکزی مسئولیت کامل گزینه‌های نهایی را برعهده می گیرد و تنها به شنیدن نظرات ارائه شده در طول فرآیند مشورت اکتفا می کند نه پذیرفتن آنها؛

- یک ابزار قراردادی بین طرفین ذینفع یعنی دولت مرکزی نمایندهٔ کل کشور، استانهای فدرال، مقامات منطقه‌ای یا دیگر مقامات محلی، و مؤسسات آموزشی که همهٔ آنها دارای قدرتهای رسمی در امور آموزشی و کارآموزی بوده، مایل‌اند بین طرح‌های آنها هماهنگی (همگرایی) وجود داشته باشد.

زمینهٔ جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی آموزشی

علاوه بر جنبهٔ قوی قانونی و اداری توزیع قدرت و منابع ملی که از طریق آن

می‌توان به توصیف رژیم یک کشور پرداخت، نیاز به پذیرش دیدگاه جامعه‌شناسانه‌تری داریم که برچگونگی رفتار واقعی جامعه در رابطه با مقامات محلی، مقامات منتخب و گروههای فشار تأکید نماید.

حتی زمانی که برخی از مراکز تصمیم‌گیری، قانوناً در گزینه‌های آموزشی وارد نمی‌شوند، مشاورهٔ با آنها به منظور تأمین مشارکت، یا حداقل عدم مخالفت آنها، در اجرای تصمیمات دولتی می‌تواند سودمند و حتی از لحاظ سیاسی در مواردی لازم باشد.

حتی زمانی که سیاست آموزشی بسیار متمرکز باشد، قلمرو این سیاست به دلایل مختلف یکی از غیرمتمرکزترین آنهاست؛ زیرا در این قلمرو، هزاران معلم در کلاسهای خود نسبتاً مستقل عمل می‌کنند، میلیونها کودک و دانش‌آموز قدرت یادگیری یا مقاومت در مقابل آنچه را به ایشان آموخته می‌شود دارند، و میلیونها پدر و مادر قدرتی دارند که می‌تواند آنها را در راستای آرزوها، فرهنگ و امکاناتشان به حرکت درآورد یا از حرکت بازدارد.

نهایتاً، کارفرمایان نیز به کمک تمام علایمی که به نظام آموزشی منتقل می‌کنند، (مثل تقاضا برای طبقات مختلف کارکنان ماهر، حقوق و دورنماهای شغلی فارغ‌التحصیلان و آنچه به‌عنوان دانش، مهارت و نگرش تقاضا می‌کنند) برجستگی این نظام را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

بنابراین، اجرای مؤثر اهداف مستتر در برنامه‌ها از آنکه به خود مقامات برنامه‌ریزی مربوط باشد به میزان تطابق این اهداف با هدفهای کل گروه مراکز کم و بیش مستقل تصمیم‌گیری و نیز با گردش اطلاعات مربوط به این هدفها در رشته پیچیده و متصل قدرت و نفوذ بستگی دارد.

تعامل تصمیماتی که به صورت متوالی یا همزمان توسط عاملانی اتخاذ می‌شود که هر یک تا اندازه‌ای از استقلال برخوردارند، قطعاً باعث تعدیل، تفسیر و اصلاح هدفهای اولیه می‌گردد؛ هر یک از این هدفها با سازگاری بهتر با شرایط محلی و انتشار گسترده‌تر مسئولیتها، تا حدی بهبود می‌یابد. با این حال، تعامل یاد شده می‌تواند در مواقعی به تضییع یا تغییر شکل هدفهای اولیه منجر گردد.

این وابستگی متقابل بین ساختارها و رویه‌های قانونی و اداری با زمینهٔ جامعه‌شناختی آنها، خصوصاً با منطقه‌ای کردن برنامه‌ها و پیوند بین برنامه‌های ملی و منطقه‌ای، امری واضح و مشخص است. اهداف تعیین شده در برنامه‌های ملی باید اختلافات منطقه‌ای و موقعیت خاص هر منطقه را مورد توجه قرار دهد. نحوه توجه به این عوامل تا حدود زیادی به اهمیت نسبی هر منطقه و روابطی که در خلال مراحل بحث و کاربرد برنامه‌ها و سیاستهای محلی بین مقامات دولت مرکزی و گروههای ذینفع محلی به وجود می‌آید، بستگی دارد.

منطقه‌ای کردن برنامه‌های ملی: هماهنگی با برنامه‌های منطقه‌ای

اصولاً یک نظام متمرکز باید وسیله مؤثری برای اتخاذ سیاستهای ملی به نحوی باشد که در رابطه با مناطق مختلف یک کشور و رفع نابرابری‌های منطقه‌ای منصفانه عمل کند. اما در عمل، وحدت قدرت در سطح ملی لزوماً نابرابری‌های منطقه‌ای را کاهش نخواهد داد، مگر آنکه یک سیاست ملی سنجیده برای تقلیل این نابرابریها وجود داشته باشد که موقتاً مناطق معینی را مورد توجه قرار دهد.

به‌عنوان مثال، برنامه ششم فرانسه (۱۹۷۵ـ۱۹۷۱) مشتمل بر یک رشته هدفهای کمّی در رابطه با هدایت کودکان مدرسه‌رو به انواع مختلف آموزش، یعنی دوره‌های فنی کاملاً سنتی، دوره‌های فنی جدید و دوره‌های فنی کوتاه‌مدت در بخشهای آموزش متوسطه و عالی بود. آنگاه مدیریت مرکزی این هدفهای ملی را به مقامات آموزشی منطقه‌ای ابلاغ و برای قادر ساختن آنها به درنظر گرفتن شرایط محلی، اهداف کمینه و بیشینه را مشخص کرد. با وجود این، در غیاب قدرتهای اجباری هدایت شاگردان، تحقق این هدفها تعهدآور نبود.

بنابراین، آنچه تقاضای اجتماعی را به شیوه‌ای که نمایندگان منتخب و مدیران محلی، آن را درک و به دولت مرکزی منتقل می‌سازند، تعیین می‌کند، ماحصل طیف وسیعی از تمام عواملی است که تقاضای اولیاء، نگرش معلمان در هنگام هدایت شاگردان و تعداد جا در انواع مدارس را شامل می‌شود. اگر دولت مرکزی تقاضای اجتماعی را نامتعادل بداند، می‌تواند با افزایش مکانهای موجود (ایجاد تسهیلات جدید و استخدام

معلمان بیشتر) برای انواع آموزشهایی که می‌خواهد توسعه دهد، تقاضای مزبور را اصلاح کند؛ اما فشارهای سیاسی و اجتماعی محلی ـ و از سال ۱۹۸۳ افزایش قدرت مقامات منطقه‌ای در زمینهٔ تعیین محل استقرار مدارس و طرحهای مدرسه‌سازی[1] ـ میدان عمل دولت را محدود کرده است.

بنابراین، نمایندگان و مقامات محلی از مدیریت مرکزی می‌خواهند تا معیارهای خود را در زمینهٔ تخصیص منابع به مناطق تغییر داده، برای قادر ساختن مناطق به جبران نابرابری‌ها و به حساب آوردن ویژگی‌های منطقه‌ای، منابع اضافی به آنها اختصاص دهد.

بدین ترتیب، اطلاعات مربوط به شاخصهای نابرابری منطقه‌ای[2]، موجب بحث در مدیریت مرکزی پیرامون معیارهای تخصیص منابع و مذاکره با نمایندگان مناطق، خصوصاً در خلال بحثهای مربوط به فراهم کردن اصلاحات و برنامه‌ها، می‌گردد. به‌هر حال، این شاخصها نیاز به تفسیر دارد و نمی‌توان آنها را به صورت مکانیکی به‌کار برد: نابرابری‌ها را فقط می‌توان تدریجاً کاهش داد. به‌عنوان مثال، هنگامی که تحت تأثیر شرایط صنعتی، یک سنت قوی برای فرستادن دانش‌آموزان جهت کارآموزی و آموزشهای فنی کوتاه‌مدت وجود دارد و اجازهٔ دنبال‌کردن دوره تحصیلات عمومی به آنها داده نمی‌شود، ایجاد برابری در عرصه آموزش و پرورش در بخشهای مختلف برای تغییر الگوهای رفتاری اولیاء یا دانش‌آموزان کافی نیست.

نمایندگان منتخب و مقامات محلی نیز از طریق تنظیم سیاست توسعهٔ منطقه‌ای (از قبیل طرحهای توسعهٔ روستایی، طرحهای عمدهٔ توسعه، تغییر مجدد سطوح صنعتی، و مانند آن) بر وزارت آموزش و پرورش فشار می‌آورند. یکی از سازمانهای دولت مرکزی، یعنی سازمان توسعه ملی و منطقه‌ای، برای وادار کردن دولت مرکزی به قبول یک نظر مساعدتر در رابطه با اولویتهای منطقه‌ای، وزارتخانه‌های دیگر را تحت فشار

---

۱. مطلب داخل دو خط تیره انحصاراً به نظام آموزشی فرانسه مربوط می‌شود، درصورتی که بقیهٔ مطالب این بند (پاراگراف) می‌تواند جنبه کلی داشته باشد.م.

2. "Les inegalites geographiques de scolarisation" (Geographical inequalities in schooling), in Les Lycees et leurs etudes au seuil de XXIe siecle (The Lycees and their curricula on the threshold of the 21st century), report of a working group under the chairmanship of Antoine Prost, Paris, Ministry of National Education, November 1983, PP. 227-244

می‌گذارد. هنگامی که این سیاستها جنبهٔ «آموزشی» داشته باشند، ممکن است علاوه بر آنچه یک منطقه از طریق کاربرد معیارهای تخصیص منابع معمولی منطقه‌ای آموزش وپرورش به دست می‌آورد، باعث تخصیص منابع ویژه به آن منطقه شود.

برنامه نهم فرانسه (۱۹۸۸ـ۱۹۸۴) نمایانگر گام تازه‌ای در جهت پیوند برنامه‌ریزی ملی و منطقه‌ای بوده، بر مرحلهٔ مهمی از فرآیند تمرکززدایی استوار است. دولت مرکزی اختیاراتی را در زمینه آموزش عالی حرفه‌ای، کارآموزی، برنامه‌ریزی درسی، ایجاد مؤسسات آموزشی و توسعهٔ مادی آنها به مناطق تفویض کرده است. نوآوری مهمی که در اینجا وجود دارد، تعمیم مجموعه‌ای از «قراردادهای برنامه‌ریزی»[1] بین دولت مرکزی و مقامات منطقه‌ای است. هر منطقه آزاد است برنامه مورد نظر خود را تهیه کند؛ به این ترتیب، هر منطقه می‌تواند قراردادی را با دولت مرکزی امضا کند که براساس موازین آن، طرفین مشترکاً اجرای برنامه را برای تحقق هدفهای مربوط متقبل شوند.

در قلمرو آموزش و پرورش، این قراردادها پیش از هر چیز با ایجاد ساختمان برای آموزش فنی و متوسطه و عالی و تحقیق، و تجهیز دبیرستانها به ابزارهای کامپیوتری و ماشینی ارتباط دارد. بدین‌ترتیب، مقامات منطقه‌ای می‌توانند از طریق سرمایه‌گذاری در بخش آموزش، تلاشهای وزارت آموزش و پرورش را تقویت کرده، از این راه در سیاست گسترده‌تر نوسازی اقتصاد منطقه‌ای مشارکت جویند.

در یک جامعهٔ متمرکز مانند فرانسه، هنگامی که فضای بیشتری برای عدم تمرکز اختصاص می‌یابد، مجالی برای بروز اختلاف بین برنامه‌های ملی و منطقه‌ای به وجود می‌آید؛ اما در جوامع فدرال نظیر آلمان، امکان بروز این اختلافات بیشتر است و تغییرات مکرر دولتهای استانها آن را تشدید می‌کند.

تأثیر سنت‌ها، ایدئولوژی‌ها و تغییر دولت در برنامه‌ریزی

در یک جامعه متمرکز یکدست که دارای یک سنت یا ایدئولوژی طولانی مداخلهٔ دولت (در امور مختلف جامعه) است، برنامه‌ریزی می‌تواند به‌عنوان یکی از ابزارهای

1. planning contracts

میان‌مدت برای مقاصد اصلاح‌طلبانه دولت به‌کار آید. این وضعیت ممکن است به ایجاد واحدهای پایدار دولتی مانند «**کمیسیون برنامه‌ریزی عمومی**» فرانسه (GPC)[1] که در سال ۱۹۴۵ پس از جنگ جهانی دوم به وجود آمد، منتهی گردد. در فرانسه به کمیسیون مزبور با عنوان کلی «برنامه» اشاره می‌شود، این برنامه مستقیماً در مقابل نخست‌وزیر پاسخگوست. وظیفهٔ برنامه عبارت است از هماهنگ کردن و برانگیختن وظیفه تدوین اختیارات سیاسی وسیع دولت در مقابل کلیهٔ وزارتخانه‌ها.

چگونگی ظهور واقعی این نقش در طول زمان تحت تأثیر عوامل متعددی بوده، که از جمله موارد زیر قابل ذکر است:

ـ تحول تدریجی نقش دولت، خصوصاً در مورد دخالت در اقتصاد، ملی سازی، و توالی موازین تمرکززدایی؛

ـ بروز تغییر در ترکیب دولت؛

ـ تغییرات وسیع در محیط بین‌المللی و جامعه فرانسه.

نقش برنامه عبارت است از سازماندهی کلیهٔ عملیات مقدماتی برای هر برنامهٔ پنج‌ساله: این کار در چارچوب یک فرآیند مشارکتی بین نمایندگان سازمانهای مختلف اقتصادی و اجتماعی و نمایندگان سازمانهای اداری، که در کمیسیونهایی به نام «کمیسیونهای نوسازی» با یکدیگر ملاقات می‌کنند، صورت می‌گیرد.

نخستین برنامه‌های توسعه بر بازسازی و ایجاد زیرسازیهای اصلی لازم برای توسعه اقتصادی تأکید داشت؛ این برنامه‌ها به دنبال ایجاد طرحی برای پروژه‌های مربوط به مخارج سرمایه‌ای عمومی عمده، تجهیز کارگزاران اقتصادی به اطلاعات بازار، و برقراری توافق بین بخشهای مختلف جامعه از طریق گرد هم آوردن و وادار کردن آنها به حل مسائل در چارچوبی که مستقیماً متوجه کوتاه مدت نباشد ـ و نیز تشویق آنها به‌همکاری در جهت تحقق این هدفهای اساسی بدون آنکه چیزی منحصراً به بازار یا به دولت واگذار شود ـ بود.

طی سالهای بعد، تعابیر متعدد و جالبی برای ترویج این مفهوم از برنامه‌ریزی

1. General Planning Commission

مورد استفاده قرار گرفته که «بازارپژوهی فراگیر»، «تعهد شدید»، «ابزاری برای کاهش عدم قطعیت»، «ضدیت با شانس یا اقبال»، «الگویی برای جامعه»، «اقتصاد دسته جمعی» و نظایر آن نمونه‌هایی از این تعابیر است. اما در عمل این برنامه پنجساله، آرزوهای مؤسسان خود را در زمینه همگرایی تصمیمات اساسی مؤثر بر بخشهای عمومی و خصوصی، تحقق نبخشیده است.

بین‌المللی شدن فزایندهٔ اقتصاد جهانی، همراه با رشد کندتر و راهبردهای ویژهٔ عاملان اقتصادی، سبب شده تا تصمیمات کلیدی مناسبی در خارج از این فرآیند دسته‌جمعی برنامه‌ریزی اتخاذ گردد. به موازات تهیهٔ برنامه‌های متوالی، قلمرو و اهداف عمل، ابتدا توسعه یافته، سپس محدود گردیده است.

برنامه‌ریزی آموزشی در روزهای اولیه در فرانسه عمدتاً در این چارچوب قرار گرفت و قلمرو آن چندین مرحلهٔ توسعه را طی کرد. نخستین برنامه‌ها صرفاً از جهت آموزش حرفه‌ای و کارآموزی با تعلیم و ترتیب ارتباط داشت. برنامه چهارم (۱۹۶۵_۱۹۶۱) مشتمل بر طرحی برای اصلاحات اجتماعی بود که تسهیلات آموزشی را نیز دربرمی‌گرفت.[1]

برنامهٔ پنجم (۱۹۷۰_۱۹۶۶) یک برنامهٔ بسیار جاه‌طلبانه بود که برای اجرای اصلاحات خاص آموزشی از قبیل ادغام دورهٔ اول متوسطه در داخل یک مؤسسهٔ واحد (یعنی کالج آموزش متوسط) و ایجاد **مؤسسه دانشگاهی تکنولوژی** به‌منظور تدارک یک دوره کارآموزی دوساله برای تکنیسین‌های پیشرفته پس از باکالوره و در نتیجه، محدودکردن عدهٔ دانش‌آموزان علاقه‌مند به ادامهٔ تحصیل در دوره‌های آموزش عالی بلندمدت در نظر گرفته شده بود. این تصمیم با افزایش سن ترک تحصیل تا ۱۶سالگی و تدارک تسهیلات و کارکنان اضافی مطابق بود؛ در این برنامه زمان لازم برای ایجاد ساختار تربیتی مناسب نیز منظور شده بود. همچنین برنامهٔ مزبور، به دنبال ایجاد هماهنگی میان تعداد فارغ‌التحصیلان نظام آموزشی با تقاضا برای کارکنان ماهر در اقتصاد بود.

1. The texts of the French Plans are published by La Documentation francaise, Paris.

با تهیه برنامهٔ ششم (۱۹۷۵ـ۱۹۷۱) قلمرو برنامه‌ریزی توسعه پیدا کرد. کمیسیون مدرسه، دانشگاه و تسهیلات ورزشی برنامهٔ پنجم به کمیسیون آموزش و پرورش مبدل شد. برنامهٔ ایجاد تسهیلات عمومی توسط وزارت آموزش و پرورش به کمک مقامات محلی به صورت بخشی از یک برنامهٔ وسیع‌تر به نام «کارکرد آموزش و پرورش و کارآموزی بخش عمومی» درآمد و کلیهٔ منابع کالبدی و مالی را دربر گرفت. به این ترتیب، برنامهٔ اخیر عملاً تمامی ابعاد صلاحیتهای وزارت آموزش و پرورش و دیگر وزارتخانه‌های دخیل در تعلیم و تربیت را شامل می‌شود. هدف این برنامه، بدست آوردن یک دیدگاه کلی از بخش آموزش و پرورش، صرف‌نظر از شیوه‌های سازمانی و اداری آن بود. با این حال، وزارت آموزش و پرورش به‌خاطر اهمیتی که در «کارکرد بخش عمومی» دارد، به‌عنوان عنصر یا عضو اصلی این فرآیند مشارکتی باقی می‌ماند. هدف دیگر آن، بدست آوردن تصویری دقیق‌تر از منابع مربوط و اولویتهای هر یک از حوزه‌های وسیع فعالیت عمومی از قبیل بهداشت، اقدامات اجتماعی، توسعهٔ شهری، توسعهٔ روستایی، ارتباطات و مانند آن بود.

برنامهٔ هفتم، نمایانگر گامی به عقب بود. این برنامه به دنبال انجام یک تشخیص جامع‌الاطراف یا طرح‌ریزی کارکرد به‌عنوان یک کل نبود، بلکه بر نکات ضروری خاصی به منظور تحقق برابری فرصتها تأکید می‌کرد. این تغییر به‌طورکلی نمایانگر از حرارت افتادن اندیشه برنامه‌ریزی بود.

کیفیت اجرای این برنامهٔ پنج ساله عمدتاً بر اهداف آن دلالت دارد؛ این برنامه برای دور هم جمع کردن رهبران بخشهای مختلف اجتماعی و اقتصادی و متقاعد کردن آنها نسبت به مزایای فعالیتهایی که بیشتر جنبهٔ گروهی دارد، طراحی شد. این واقعیت که کارگزاران و نمایندگان مزبور در طراحی برنامه با یکدیگر همکاری کرده بودند، ضامن مناسبی برای تعهد آنها نسبت به تحقق اهداف تعیین شده تلقی گردید. همچنین، وجه اخباری اجرای این برنامه، یک شرط ضمنی برای مشارکت آنها بود؛ این شرط از تمایل به اثرگذاری بر گزینه‌های انتخاب شده سرچشمه می‌گرفت بدون اینکه به‌طور کامل در آنها ملحوظ شده باشد.

در برنامهٔ هفتم، و حتی بیش از آن در برنامه هشتم، که قرار بود از سال ۱۹۸۱

به‌اجرا درآید، عقیدهٔ نافذ این بود که عدم قاطعیت اقتصادی به یک سلسله پیش‌بینی‌های میان‌مدت منجر می‌شود که بسیار غیرقابل اعتمادتر از آن است تا به‌عنوان پایه‌ای برای مجموعه‌ای از گزینه‌های موافق به کار آید. در آن زمان، این عقیده نیز رواج یافته بود که این نوع برنامه‌ریزی، بیهوده و عبث است. بسیاری از بخشهای اقتصادی، خصوصاً اتحادیه‌ها، ناامید شدند، هرچند هنوز به اصل مشارکت در فرآیند مشاوره وفادار بودند. روشها تغییر یافته بود و بر معدودی از هدفها، که به‌خاطر اهمیت راهبردی خود واجد اولویت شناخته می‌شد، تأکید می‌گردید. در ضمن، قلمرو برنامه‌ریزی محدودتر شده بود. با تأسیس شورای برنامه‌ریزی، که در آن هم‌اکنون چند وزیر به صورت دوره‌ای با رئیس آن ملاقات می‌کنند، نقش برنامه به‌عنوان میدانی برای مشارکت در فرآیند تصمیم‌گیری کاهش یافته است. اکنون در آموزش و پرورش، قلمرو برنامه‌ریزی صرفاً آموزش فنی و آموزش متوسطه حرفه‌ای را شامل می‌شود.[1]

این تضعیف تدریجی نقش کمیسیون برنامه‌ریزی در تأمین توافق و ترکیب، متوقف شد و اهمیت آن با ورود دولت سوسیالیستی در مه ۱۹۸۱ و تهیهٔ پیش‌نویس برنامهٔ هشتم دستخوش تغییر گردید. این حرکت، جلوهٔ روشنی از بُعد سیاسی برنامه‌ریزی و تصمیم دولت جدید دایر بر تجدید حیات فرآیند برنامه‌ریزی در جهت حمایت از برنامه‌های خودش بود. در این دوره، بر اختیارگرایی ـ این عقیده که آینده را می‌توان از طریق فرآیند گروهی گزینشهای هوشمندانه (روشنفکرانه) و عاقلانه تحت تسلط درآورد تا به جای آنکه نتیجهٔ اعمال حساب نشده ناشی از ترجیحات فردی باشد، به صورت گروهی سازمان یابد ـ و مشارکت و تمرکززدایی تأکید تازه‌ای آغاز شد. اما در عمل، هنگامی که برنامه نهم (۱۹۸۹ـ۱۹۸۵) رسماً آغاز شد، فشارهای خارجی فزاینده بر اقتصاد فرانسه، امکان مانور دولت را محدود کرد و ضرورت کاهش بودجه برای مقابله با این فشارها احساس گردید، محدودیتهای برنامه‌ریزی اختیارگرا نیز آشکار شد.

رویکرد جدید به برنامه‌ریزی مشتمل بر موارد ذیل بود:

---

1. W. Horner, “Educational Planning between expansion and crisis management: the French experience”, Comparative education, No. 1, 1979, pp. 99 – 105.

ـ یک برنامه موقت (۱۹۸۳ـ۱۹۸۲) به منظور ایجاد فضای تنفس برای دولت جدید در جهت پیدا کردن مفاهیم و قوانین جدید برنامه‌ریزی، ضمن ادامهٔ تعیین هدفهای جاه‌طلبانه برای کاهش نابرابری‌های آموزشی از طریق اجرای سیاست «مناطق آموزشی واجد اولویت» برای توسعهٔ آموزش فنی و پژوهش علمی.

ـ اصلاح روش برنامه‌ریزی پنجساله[1]، از طریق تشکیل جلسات کمیسیون اصلاح برنامه‌ریزی که در یکی از عبارات لایحهٔ اصلاح روشهای برنامه‌ریزی در پارلمان فرانسه در سال ۱۹۸۱ منعکس گردید. این قانون جدید، سازمانهای مسئول اجرای برنامه را تقویت و نقش مقامات منطقه ای را، که در حال حاضر در مشاوره‌های مقدماتی برای برنامه‌های ملی وارد و برای تهیه برنامه‌های خود و انعقاد قراردادهای برنامه‌ریزی با دولت مرکزی ذیحق دانسته می‌شوند، ارتقا بخشید.

برنامهٔ نهم که براساس این رویه جدید تهیه شده، ضمن اینکه به دنبال کشف روشهای اساسی همکاری در مقیاس جهانی است، مشخصاً نیاز به یک سیاست صنعتی جهت تنظیم متمم‌های لازم برای توسعهٔ تمام بخشهای اقتصادی را مورد تأکید قرار می‌دهد. این برنامه توسط ده بخش کاری که تحت عنوان «گروههای راهبرد صنعتی» شناخته می‌شوند، تهیه شده است. اینها گروههای سه‌جانبه‌ای هستند که از نمایندگان کارفرمایان، اتحادیه‌های صنفی و سازمانهای دولتی ذیربط تشکیل می‌شوند. برخی از این گروهها برای تحلیل موقعیت در یکی از بخشهای کلیدی اقتصاد (مانند مواد شیمیایی، ساختمان‌سازی و کارهای عمومی، الوار، صنایع غذایی و نظایر آن) گمارده شده‌اند، در صورتی که گروههای دیگر به دنبال تحلیل مفاهیم ضمنی اقتصادی، به صورت مجموعه‌ای از مسائل مربوط به استفاده از فناوری‌های جدید (مانند خودکاری، رایانه‌ای‌کردن، انرژی، توسعه پژوهشی صنعتی) هستند. همچنین تلاش گردید تا کارآموزی با این تحلیل‌ها مرتبط گردد.

به‌عنوان مثال، بخشی که در زمینهٔ اشتغال کار می‌کند چنین می‌نویسد: «موضوع سه بُعدی کارآموزی ـ اشتغال ـ سازمان باید درست از همان آغاز کار با طرحهای بزرگتر

---

1. Rapport de la commission de reforme de la planification (Report of the planning reform commission), Paris, La Documentation francaise, 1982.

صنعتی و فناوری، برنامه‌ها و طرحهای توسعه منطقه‌ای، طرحهای سرمایه‌گذاری صنایع ملی شده و صنایع بخش دولتی، و تدابیر مربوط به تغییر، تعدیل، بازسازی و کمک به مؤسسات اقتصادی درحال رشد و مؤسسات اقتصادی بیمار تلفیق شود.»

در یک نظام فدرال، هر ایالت در فدراسیون، حق حاکمیت خاصی در حوزه‌های معین دارد و می‌تواند برنامه‌هایی را برای اجرای میان‌مدت براساس تدابیر مرتبط با حوزه صلاحیت خود تهیه کند. نیز هر ایالت می‌تواند برای ایجاد هماهنگی بیشتر میان سیاستهای خود با سیاستهای دیگر ایالات هم‌پیمان و سیاستهای دولت فدرال و برای اعمال قدرت مشترک، به برنامه‌ریزی دسته‌جمعی بپردازد. همچنین برنامه‌ریزی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای تحکیم قدرت دولت مرکزی و مداخله در مناطق جدیدی که فراتر از قدرتها و منابع دولت فدرال است، مورد استفاده دولت مرکزی قرار گیرد. به‌عنوان مثال، دولت ایالات متحده به منظور افزایش میزان قطعیت سیاستهایش (مانند آموزش اجباری) مرتباً طرحهایی را با ویژگی‌های خاص تنظیم می‌کند.

شرایط آلمان، به دلایل زیر پیچیده است:

ـ همزیستی یازده ایالت فدرال، که هر یک در امور آموزشی دارای قدرت است، و یک دولت فدرال با توزیع قدرتها و قدرتهای مشترک که به بحث سیاسی منجر می‌شود. بنابراین، برنامه‌ریزی به مسئله‌ای که تعداد زیادی از عوامل سیاسی را به‌حرکت درمی‌آورد و ممکن است فرصت مناسبی برای توزیع مجدد قدرتها فراهم نماید، تبدیل می‌شود.

ـ تغییرات دولت که اغلب به‌خاطر شمار زیاد انتخابات منطقه‌ای رخ می‌دهد. این تغییرات ممکن است منجر به تغییراتی در سیاستهای آموزشی خاص هر استان، روابط استانها با دولت مرکزی، و روابط بین استانها به‌عنوان یک کل گردد. (این تغییرات در کنفرانس وزرای آموزش و پرورش و دولت فدرال که نمایندهٔ آن، وزارت فدرال آموزش و پرورش و علوم است، منعکس می‌گردد)؛ نیز تغییرات مزبور ممکن است یک مرتبه به وقوع بپیوندد. این بدان معناست که ترکیبات بسیار بزرگ قدرت امکان‌پذیر بوده، حدود آن بستگی به این دارد که اکثریت حاکم در استانهای مختلف با اکثریت حاکم در پارلمان تا چه اندازه توافق داشته باشند.

نقش متغیر کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها، که در سال ۱۹۷۰ تأسیس شد، آثار تغییر دولت را روشن می‌کند. این کمیسیون براساس ائتلاف دولت فدرال متشکل از حزب سوسیال دموکرات و حزب لیبرال، ایجاد شد. کمیسیون مزبور در سال ۱۹۷۳ یک **برنامهٔ کلی آموزش و پرورش**[1] منتشر کرد که بر اجرای **گزارش مربوط به آموزش و پرورش**[2]، که در سال ۱۹۷۰ توسط دولت فدرال تصویب شده بود، تأکید داشت. این برنامه از ایجاد **مدرسهٔ واحد یا چندنوبتی**[3] و **دانشگاه چندنوبتی**[4] یا به‌عبارت دیگر از ساختارهایی حمایت می‌کرد که شیوه‌های مختلف موجود، یعنی (الف) آموزش متوسطه (هاپت شوله؛ رئاله شوله؛ جیمنازیوم) را با (ب) آموزش عالی ترکیب یا حداقل از هم تفکیک می‌کرد، ضمن اینکه تدارکات لازم را برای تفکیک درونی این مؤسسات کلی فراهم می‌آورد.[5]

دولت فدرال و اکثر دولتهای منطقه‌ای با این طرح موافق بودند. تهیهٔ برنامه کلی، باعث بروز بحث بین اکثریت سوسیال دموکرات یا لیبرال حاکم در استانها و جناح دموکرات مسیحی مخالف، گردید. این اختلاف، حول سه نکتهٔ اساسی دور می‌زد: مدرسهٔ واحد، تربیت معلم و سازماندهی یک کلاس «چندمنظوره[6]» که برای انواع آموزش متوسطه مشترک باشد. جناح دموکرات مسیحی مخالف در استانها با تمام این نکات خصومت می‌ورزید. اکثریت حاکم در کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها به اکثریت حاکم اجازه داد که تدابیری را ضد جناح دموکرات مسیحی حاکم بر پنج استان اتخاذ کنند (در این کمیسیون اتخاذ هر تصمیم مستلزم اکثریت یعنی $\frac{۳}{۴}$ آرا است و در آن یک رأی برای هر استان و یازده رأی برای دولت فدرال وجود دارد). اگرچه تصمیمات کمیسیون مزبور برای استانها صرفاً جنبهٔ پیشنهادی دارد، اما این در صورتی است که اقلیت بتواند با آرا مخالفت کند. اگرچه این تصمیمات برای

---

1. Bildungsgesamtplan
2. Bildungsbericht
3. Gesamtschule
4. Gesamthochschule
5. BLK, Bonn, Bildungsgesamptplan (Global plan for education), Stuttgart, Klett, 1973.
6. Watershed class

استانها الزامی نیست، اما این وضعیت به تضعیف کمیسیون مزبور کمک می‌کند و سبب می‌شود که اقلیت استانها کارکردن در کنفرانس وزرای آموزش و پرورش را ترجیح دهند و توافق عمومی را برای اتخاذ تدابیر به کار گیرند.

این تضعیف نقش کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها با تضعیف نقش وزارت فدرال آموزش و پرورش و علوم همراه بود. بحران اقتصادی و مالی، کاهش اولویت نسبی آموزش و پرورش تقریباً در تمام کشورهای صنعتی، تغییرات دولت در استانها، و نهایتاً ظهور یک دولت ائتلافی دموکرات مسیحی و لیبرال در بن، رهایی دولت فدرال و تضعیف هیئت‌های برنامه‌ریزی را سرعت بخشید.

در گزارشی پیرامون مسائل ساختاری نظام آموزش و پرورش که در سال ۱۹۷۸ نوشته شد، دولت فدرال توجه عموم را به خطرات ناشی از افزایش اختلاف بین سیاستهای آموزشی استانها که به دلیل فقدان هماهنگی و برنامه‌ریزی رخ داده، جلب کرد؛ در این گزارش، همچنین دولت فدرال، توجه عموم را به مشکلاتی که در رابطه با اجرای وظیفهٔ قانونی تأمین تحرک و برابری شرایط در سراسر کشور با آنها دست به گریبان بود معطوف کرد.

اختلاف بین استانها که دولت فدرال توجه عموم را بدانها جلب کرده است، عمدتاً با اجرای سال دهم تحصیلات اجباری، که اخیراً وضع شده، اختلافات مربوط به قوانین حاکم بر گذر از آموزش ابتدایی به دورهٔ اول متوسطه، و به رسمیت شناختن مدارک صادره در یک استان برای ادامهٔ تحصیل در استان دیگر، ارتباط دارد. این اختلافات، دولت فدرال را به سوی جستجوی قدرت بیشتر برای خودش و پارلمان فدرال، به قیمت کاهش قدرت استانها، سوق داده است؛ بالاتر از همه اینکه اختلافات مزبور نشان می‌دهد که بین بخشهای مختلف، اتفاق نظر وجود ندارد.

در حال حاضر، وجود کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها زیر سؤال رفته است: جناح مخالف سوسیال دموکرات از دموکراتهای مسیحی حاکم انتقاد می‌کند که اختیارات آنها را در زمینهٔ سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزشی تضعیف کرده و به این ترتیب، حداقل میزان وحدت لازم بین سیاستهای استانهای مختلف، یعنی هماهنگی سیاستهای آموزشی با سیاستهای اشتغال (عمدتاً به دلیل افزایش فضاهای

کارآموزی، استفاده بهتر از ظرفیت موجود، اصلاح دروس دانشگاهی، تشویق طرحهای تحقیق تجربی و توجه بیشتر به روابط بین‌المللی در مسائل مربوط به سیاست آموزشی) مورد انتقاد قرار گرفته است.

از این‌رو، دولت فدرال به محدود کردن اختیارات خود توسط سوسیال دموکرات‌ها متهم شده، زیرا اعتراف کرده است که کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها نفوذ خود را به‌عنوان یک نیروی محرکه اصلاحات آموزشی از دست داده است. همچنین، آزاد گذاشتن دست هر استان در تدوین سیاست متمرکز خود بدون تنظیم رهنمودهای مناسب برای آن در این اتهام مؤثر است. کارکرد برنامه‌ریزی، که در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش برخی از استانها به نحو قابل ملاحظه‌ای بهبود یافته بود نیز رو به افول است؛ حتی اگر وجود ادارات برنامه‌ریزی و فعالیت آنها بتواند به‌عقلانی کردن کار دیگر بخشهای وزارت آموزش و پرورش کمک کند، باز هم نقش این ادارات رو به کاهش است.

فصل چهارم

برنامه‌ها و بودجه‌ها

اجرای برنامه، مستلزم ایجاد پیوند صحیح بین برنامه و بودجه است. تهیهٔ بودجه، مرحله‌ای کلیدی در حیات هر سازمان است، زیرا اکثر تصمیمات و اصلاحات مهم دارای جنبه‌های مالی بوده، هر یک از گروههای فشار سعی می‌کند تصمیمات عمومی را تحت تأثیر قرار دهد، تا بدین‌ترتیب به وجوه مالی مربوط به این تصمیمات دست یابد.

درواقع، بودجه، چیزی فراتر از یک مرحله در فرآیند تصمیم‌گیری است؛ به‌عبارت دیگر، بودجه، چرخه‌ای سالانه است. به محض تصویب بودجهٔ قبلی، کار تهیهٔ بودجه بعدی آغاز می‌گردد. بررسی‌های بودجه‌ای همواره انجام می‌شود و با شرایط روز تطبیق می‌یابد. به هر حال، در این چرخه نکات مهمی وجود دارد. مثلاً هنگامی که وزارت دارایی سقف مخارج وزارتخانه‌های دیگر را تعیین می‌کند، هنگامی که در جریان چانه‌زنی بین وزارتخانه‌های دارایی و آموزش و پرورش تصمیماتی اتخاذ می‌گردد، یا هنگامی که بودجه برای بحث و تصویب به مجلس تقدیم می‌شود، چنین نکاتی به میان می‌آید.

برنامه‌ریزی برای بودجه سودمند است، زیرا گزینه‌هایی را که باید در یک چشم‌انداز بلندمدت‌تر انتخاب شوند، ارائه و همگان را به موشکافی دقیق‌تر نحوهٔ تعامل میان تصمیمات مختلف تشویق می‌کند. در این زمینه، خصوصاً موارد زیر حائز اهمیت است:

ـ تصمیمات مربوط به انواع مختلف آموزش و پرورش؛
ـ تصمیمات مربوط به تقسیم مخارج مثلاً بین تجدید اقلام موجود (که بخصوص انعطاف‌ناپذیر است) و تدابیر جدید.

بودجه در فرآیند برنامه‌ریزی ضرورت اساسی دارد، زیرا اهداف و طرحهای ملحوظ در برنامه را نمی‌توان بدون بودجه عملی کرد: این هنگامی است که اولویتهای واقعی سیاسی، که نهایتاً از میان شمار زیادی تدبیر و طرح انتخاب می‌شود، آشکار گردد؛ این امر زمانی تحقق می‌یابد که هدفها مشخص شده باشند، زیرا پیش از مشخص شدن هدفها ممکن است کلیهٔ این تدابیر و طرحها تا اندازه‌ای در اولویت قرار گیرند.

در این شرایط است که تضادهایی که تاکنون پنهان بوده، با صراحت بیشتر و به‌شکل بسیار قوی ظاهر می‌شوند. به همین دلیل، بدیهی است که لحظهٔ مزبور یک لحظهٔ کلیدی در فرآیند تصمیم‌گیری است، زیرا انتشار بودجه باعث ناامیدی دو گروه از افراد می‌شود: یک گروه آنهایی که از پروژه‌هایشان صرف‌نظر شده یا پروژه‌های آنها به تعویق افتاده (حتی اگر در موقع تشخیص اهداف نسبت به آنها دید مساعدی وجود داشته است)، و گروه دیگر، کسانی که هدفهایشان به حساب آورده شده، اما به نظر آنها هدفهایی که در نهایت به تصویب رسیده، نامناسب است.

عاملان در فرآیند بودجه

هنگامی که برنامه‌ریزان، مدیران بخشهای «مخارج»، و مقامات مالی به جستجوی روشها و قوانین ویژه‌ای می‌پردازند که آنها را به پیوند بی‌طرفانهٔ عوامل مختلف از قبیل به‌حساب آوردن طیف کامل دیدگاههای عرضه شده قادر سازد، میان آنها به‌طور همزمان تا اندازه‌ای همکاری و رقابت ایجاد می‌شود. آنها خود را در مقابل همکاران، گاه در حالت «عمودی» و گاه در موقعیت «افقی» می‌یابند.

برنامه‌ریزانی که در هیئت‌های دولتی برنامه‌ریزی کار می‌کنند (مانند کمیسیون عمومی برنامه‌ریزی در فرانسه یا شورای برنامه‌ریزی مالی در جمهوری فدرال آلمان) سعی در اتخاذ یک دیدگاه «افقی» عام دارند. توجه آنها معطوف به توافق همه‌جانبهٔ هدفهای دولتی با هر یک از حوزه‌های بخش «عمودی» است.

همین مطلب در مورد مقامات بخش بودجه در وزارت دارایی نیز صدق می‌کند، هرچند چشم‌انداز افقی آنها عمدتاً کوتاه‌مدت، یعنی تهیه بودجه سالانه است. این سخن ضرورتاً بدان معنا نیست که آنها به فرآیند برنامه‌ریزی توجه دقیق ندارند، بلکه این کار را تنها به منظور نیل به برآورد دقیق و قاطع معانی ضمنی برنامه برای بودجهٔ سالانه انجام می‌دهند و این برآورد را با برآوردهای مالی برنامه‌ریزان مقایسه می‌کنند.

سؤالی که اغلب مطرح می‌شود، این است: بهترین جا در سازمان برای ایجاد توافق در رابطه با هدفهای دولتی کجاست؟ در یک سازمان «معتبر» این مسئله به دلیل نیاز به وفق دادن دیدگاههای مختلف، هرگز به شیوه رضایت‌بخش حل نمی‌شود.

برای اطمینان از اینکه هدفهای برنامه با اولویتهای دولت مطابقت دارد و اوضاع مالی عمومی مورد توجه قرار گرفته، همهٔ تدابیر لازم اتخاذ می‌گردد، که از آن میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

ـ قرار دادن وظیفهٔ برنامه‌ریزی به صورت جزئی از وظایف در وزارت دارایی. مثلاً در فرانسه **مؤسسهٔ ملی بررسی‌های آماری و اقتصادی** (NISEE)[1] و **اداره کل پیش‌بینی** (DF)[2]، که هر دو این وظیفه را انجام می‌دهند، جزء وزارت دارایی هستند، نه کمیسیون عمومی برنامه‌ریزی. بعلاوه، ادارهٔ کل پیش‌بینی مسئولیت کلی فرآیند ایجاد هماهنگی با نمایندگان بخشهای مختلف جامعه را در موقع تهیه برنامه‌های پنج‌ساله برعهده دارد.

ـ گاه برعکس، مقامات رسمی استدلال می‌کنند که بهتر است وظیفهٔ تهیهٔ بودجه در زمره وظایف نخست وزیر باشد، زیرا سازمانهای مرکزی برنامه‌ریزی قبلاً توسط دفتر او کنترل شده است.

اما معمولاً و حتی بیشتر در مواقع رکود و محدودیتهای بودجه‌ای، طرز فکر غالب این است که دفتر بودجه جزء وزارت دارایی است و تعادلهای کوتاه مدت، فوق‌العاده مورد توجه قرار می‌گیرد.

برخی از مقامات کمیسیون برنامه‌ریزی، مسئول اثرگذاری بر کسانی هستند که به ضرورت ایجاد توافق کامل بین هدفهای مختلفِ «وظیفهٔ آموزش و کارآموزی

1. National Institute for Statistics and Economic surveys
2. Department of Forcasting

جمعی» و عمدتاً هدفهایی که به‌وسیلهٔ وزارت یا وزارتخانه‌های آموزش و پرورش دنبال می‌شود، و همچنین هدفهای سایر وزارتخانه‌های دخیل در فعالیتهای کارآموزی (مانند وزارتخانه‌های بهداشت، کشاورزی، آموزش حرفه‌ای، اشتغال، کار، صنعت، دفاع و نظایر آن) وقوف دارند. همه آنها با وزارت دارایی، رابطهٔ «عمودی» و با دیگر وزارتخانه‌های مرتبط با این وظیفهٔ جمعی، رابطهٔ «افقی» دارند.

مقامات برنامه‌ریزی و مقامات مالی وزارت آموزش و پرورش نیز خود را نسبت به بخشهای «مخارج» وزارتخانه‌های متبوع، در موقعیت «افقی» می‌یابند، ولی در مقابل طرفداران هر یک از بخشهای ویژه آموزش و پرورش، به شکل متفاوتی برجنبه‌های کوتاه‌مدت و میان‌مدت سیاست آموزشی تأکید می‌ورزند.

اما آنها نیز از نظر وزارت دارایی به‌عنوان بخشهای «مخارج» شناخته می‌شوند، زیرا هنگامی که وزارت آموزش و پرورش بین طرحهای پیشنهادی گوناگون داوری می‌کند، وظیفهٔ آنها این است که در مقابل وزارت دارایی از تصمیمات وزیر آموزش و پرورش دفاع کنند.

مدیران «بخشهای مخارج» نسبت به برنامه‌ریزان و مقامات مالی وزارت آموزش و پرورش، دید «عمومی» بخشی دارند. این گروه، مانند اساتید و محققان بخش آموزش عالی، نسبت به فشار ناشی از منافع بخشی در بخش خاص خود حساس‌ترند.

آنها می‌خواهند مطمئن شوند که بودجه‌های اختصاصی آنان، وسیع‌ترین فضای ممکن را برای فعالیت عرضه می‌دارد، به نحوی که بتوانند «سیاست لازم را دنبال کنند».

بدین‌ترتیب، وزارت دارایی ـ که مقامات آن درباره بودجه با بخش مالی وزارت آموزش و پرورش مذاکره می‌کنند ـ گرایش دارد به عنوان ترمزی برای این بخش عمل کند. این بخش نیز به نوبه خود به‌عنوان ترمزی برای بقیه بخشهای وزارت آموزش و پرورش ـ که هر یک به دنبال جلب توجه وزیر به پروژه‌های خود هستند ـ عمل می‌کند. وظیفهٔ بخش مالی عبارت است از نگه داشتن تقاضاهای دیگر بخشها در چارچوب حدود کلی مالی که به‌وسیله وزارت دارایی مقرر شده است.

هر کدام از این «بخشهای مخارج» به نوبهٔ خود در راستای دو هدف فعالیت می‌کنند:

ـ اولاً باید به‌عنوان یک گروه فشار برای منافع بخش تحت مسئولیت خود (مانند دانشگاهها یا کارکنان اداری) با بخش مالی به بحث بپردازند.

همچنین، باید برای سر و صورت دادن به طرحهای پیشنهادی یا نقل و انتقال منابع خود ایستادگی کنند، چرا که جلب رضایت کارکنان و گروههایی که در حیطهٔ مسئولیت آنها فعالیت دارند، به زحمت حاصل می‌شود. چون بخشهای مخارج هر روز با این گروهها ارتباط دارند، حداقل تا حدی از پذیرفتن خواسته‌ها و تقاضاهای آنها سر باز می‌زنند؛

ـ ثانیاً به محض اینکه تصمیمات بودجه‌ای اتخاذ گردید، باید از آنها دفاع و تضادهای ناشی از آنها را حل و فصل کنند. اگر آنها در جریان چانه‌زنی با وزارتخانه متبوع به صورت موفقیت‌آمیز از منافع خود دفاع کرده باشند، این کار به نحو بهتری انجام خواهد شد.

وزارت دارایی به‌عنوان فروشنده‌ای برای موازنه‌های کلی، که دولت مرکزی در قبال آنها مسئول است، عمل می‌کند (مالیهٔ عمومی، نگهداشتن مخارج عمومی در چارچوب محدوده‌هایی که به‌وسیله دولت تعیین شده، برقراری موازنهٔ مخارج و افزایش آن میان وظایف اصلی عمومی که به‌وسیله دولت انجام می‌شود.) اگر وزارتخانه‌ها از نتیجهٔ مذاکرات اولیه خود با وزارت دارایی ناراضی باشند، می‌توانند به رئیس دولت و مأموران رسمی او متوسل شوند؛ اما رئیس دولت باید اولویتهای کلی تعیین شده توسط وزارت دارایی را مانند همه وزارتخانه‌های دیگر مدنظر داشته باشد.

نقش مقامات بودجه در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

بدین ترتیب، بخش بودجهٔ وزارت دارایی به برنامه‌ریزان و مدیران وزارتخانه‌های دیگر کمک می‌کند تا محذورات بیرونی را برای درک آنچه واقعاً مالیهٔ عمومی می‌تواند عرضه کند، از روی واقع‌بینی در نظر داشته باشند.

این موضوع، سبب مداخلهٔ بخش مزبور در سیاستگذاری وزارت آموزش و پرورش، هم به صورت فنی برحسب پیش‌بینی نام‌نویسی دانش‌آموزان و دانشجویان و محاسبهٔ هزینه‌های اصلاحات مورد نظر، و هم در خلال این فرآیند اساسی برحسب

سنجش میزان مناسبت و همخوانی کلی اصلاحات مورد نظر، که در قلمرو مسئولیت وزیر آموزش و پرورش است، می گردد.

به‌عنوان مثال، بخش مزبور، اعتبار تفسیر وزارت آموزش و پرورش از آمار نام‌نویسی دانش‌آموزان و دانشجویان را مورد بحث قرار می‌دهد و توجه را به روندهای جمعیت و پیش‌بینی کاهش ثبت‌نام در گروههای سنی با نرخ تولد پایین جلب می‌نماید. این بخش، همچنین سعی می‌کند تا اعداد واقعی کسانی را که به دانشگاه راه می‌یابند مورد ارزیابی قرار دهد، زیرا می‌داند که بسیاری از دانشجویان پس از ثبت‌نام به کلاس نمی‌روند، سریعاً ترک تحصیل می‌کنند و در امتحانات حضور نمی‌یابند.

استفاده از تجارب ناشی از روندهای گذشته به‌عنوان یک مبنای فنی، و بحث و مذاکره پیرامون پیش‌بینی‌های مربوط به جمعیت مدرسه‌ای و دانشگاهی، باعث می‌شود که جنبه‌های فنی این پیش‌بینی‌ها کاملاً از بین برود. این پیش‌بینی‌ها مفروضات مربوط به افزایش دانش‌آموزان و دانشجویان را در ساختارهای مختلف نظام آموزشی، موفقیت اصلاحات درنظر گرفته شده برای هدایت این افزایش یا هدایت جریان آن، و روندهای طولانی شدن خود به خودی زمان صرف شده در آموزش و پرورش را شامل می‌شود.

انتشار این پیش‌بینی‌ها غالباً آنها را از لحاظ الگوهای عادی وزارت آموزش و پرورش به هدف تبدیل می‌کند. مفروضات برتر آنها بر شمار زیادتری دانش‌آموز و دانشجو، که به‌طور خود به خودی تحصیلاتشان را طولانی کرده‌اند، و نیز بر نرخهای پایین ضایعات دلالت دارد. لذا، این مفروضات حاکی از آن است که هر بودجه جدید، منابع مورد نیاز برای اجرای اصلاحات مورد نظر را فراهم خواهد کرد. در غیر این صورت، و حتی اگر هدفهای اصلاحات به‌رغم کاهش وجوه مالی برنامه‌ریزی شده در ابتدای کار به قوت خود باقی بماند، مقامات محلی آموزش و پرورش در تمام سطوح نسبت به تلاش برای اجرای این هدفها بی‌میل شده، احساس می‌کنند که قادر به تحقق مؤثر آنها نیستند. این مسئله، به نوبهٔ خود، انجام اصلاحات را به تأخیر انداخته، احتمالاً موجب تضعیف اعتبار آنها می گردد.

تراکم این ویژگی‌های رفتاری انفرادی، به تنزل اهداف نام‌نویسی زیادتر منجر می‌شود، مگر آنکه مدیریت بتواند معلمان و مؤسسات آموزشی را به موافقت با

کلاسهای بزرگتر تشویق کند: اما به‌طور کلی از نظر معلمان، اصلاح نسبت‌های معلم ـ دانش‌آموز به‌عنوان یکی از واضح‌ترین نشانه‌های تصمیم دولت به اجرای اصلاحات حقیقی شناخته می‌شود.

وزارت دارایی نیز برای بررسی عملی بودن برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش در زمینهٔ افزایش نام‌نویسی در سطوح مختلف نظام آموزشی، به تجزیه و تحلیل نرخهای ضایعات خواهد پرداخت. با این همه، عملی بودن برنامه‌ها، توجیه مهمی برای افزایش تخصیص وجوه آموزشی محسوب می‌شود.

وزارت آموزش و پرورش باید به منظور کاهش حرارت تقاضای مؤسسات آموزشی برای منابع اضافی و توزیع مجدد برخی از منابع مزبور، این خصوصیات مربوط به طرز کار واقعی نظام آموزشی را تجزیه و تحلیل و نتایج مناسب را استخراج کند. اما ممکن است وزارت آموزش و پرورش بخواهد منابع صرفه‌جویی شده را برای خود نگه‌دارد، تا بدین‌ترتیب آزادی عمل بیشتری را برای خودش فراهم نماید، نه اینکه آنها را به وزارت دارایی بازگرداند یا برای تعیین اینکه پس‌اندازهای مزبور به تأمین مالی اصلاحات جدید اختصاص داده شود، با وزارت دارایی به بحث بپردازد. برخلاف وزارت دارایی، کند بودن فرضی رشد جمعیت نزد وزارت آموزش و پرورش، دلیل قانع‌کننده‌ای برای قطع مخارج آموزشی یا تخصیص کل درآمد موجود به فراهم آوردن جا برای شاگردان بیشتر نیست، بلکه یک فرصت استثنایی برای اصلاح نسبتهای معلم ـ دانش‌آموز و اجرای نوآوری‌های آموزشی تلقی می‌شود.

وزارت دارایی نیز باید طرف مشورت قرار گرفته، موافقت آن در خصوص کلیهٔ تدابیر مؤثر بر کارکنان، میزان ثبت‌نام، طول دوره‌های کارآموزی، مشاغل و مانند آن جلب شود.

بدین‌ترتیب، وزارت دارایی هرگونه افزایشی را در ابزارهای ضروری و پرخرج سیاست آموزشی کنترل می‌کند. این وزارتخانه ممکن است افت نام‌نویسی را به مثابهٔ فرصتی برای خودداری از استخدام بیشتر، که به منظور پرکردن جاهای خالی معلمان بازنشسته صورت می‌گیرد، تلقی کند.

در مقابل، وزارت آموزش و پرورش حتی در موقع افت نام‌نویسی نیز سعی

در دفاع از اصل ادامهٔ استخدام تعداد بسنده‌ای معلم جوان برای جوان‌گرایی در حرفه تدریس دارد؛ این وزارتخانه از موقعیتی اجتناب می‌ورزد که به دلیل وجود یک گروه آموزشیِ در حال پیر شدن که به اندازه کافی به جای آنها استخدام نشده‌اند، چند سال بعد مجبور شود تعداد زیادی معلم کم صلاحیت‌تر برای مقابله با موج ناگهانی نام‌نویسی‌ها استخدام کند.

وزارت آموزش و پرورش از یک موقعیت دیگر هم اجتناب می‌ورزد؛ موقعیتی که پس از گذشت چندین نسل دانش‌آموزی، کسانی که به شغل تدریس ترغیب می‌شوند به‌خاطر نبودن جای خالی، در پیدا کردن شغل ناکام می‌مانند.

وزارت دارایی برای صرفه‌جویی در مخارج جاری طرحها و نقل و انتقال منابع ـ خصوصاً مشاغل ـ بین سطوح مختلف نظام آموزشی و مناطق، مرتباً فشار می‌آورد. این وزارتخانه می‌خواهد با کاهش مشاغل و وجوه مالی در مناطقی که در آنها جمعیت مدرسه رو در حال کاهش است، حداقل تا حدی برای رفع تقاضا و جبران تصفیهٔ مشاغل جدید آموزشی ایجاد کند. در نتیجه، مقامات آموزشی باید بیش از اصلاح نسبت‌های معلم ـ دانش‌آموز در این سطوح به فکر بستن کلاسها و مدرسه‌ها باشند.

در مذاکرات مربوط به تهیهٔ برنامه‌ها و بودجه‌ها، مقامات وزارت دارایی سعی می‌کنند اولویتهای خودشان را تحمیل کنند. آنها ارزیابی خود را از توافق و سازگاری هدفهایی که توسط دیگر وزارتخانه‌ها، و در مورد تعلیم و تربیت، توسط بخشهای مختلف وزارت آموزش و پرورش دنبال می‌شود، به عمل می‌آورند. آنها در موقعیت برتر قرار دارند، زیرا کلیه پروژه‌های دولت که جنبه‌های مستقیم یا غیرمستقیم مالی دارد، ضرورتاً باید از طریق وزارت دارایی عبور کند.

تهیه برنامه‌ها فرصت مناسبی برای تجدیدنظر در اولویت‌های مربوط به فعالیت‌های دولت مرکزی و مخارج عمومی و ارزیابی هزینه‌ها و فواید مربوط به آنها فراهم می‌آورد. به‌عنوان مثال، در آموزش حرفه‌ای، ترکیب اثرات افزایش بیکاری جوانان و زیاد شدن عده جوانانی که نظام آموزش و پرورش رسمی را بدون هیچ‌گونه صلاحیتی طی می‌کنند، دولتها را به سازماندهی طرحهای متعدد کارآموزی جوانان سوق داده است؛ برخی از این طرحها در چارچوبهای اداری خارج از نظام اولیهٔ کارآموزی

رسمی قرار دارد.

وزارت آموزش و پرورش برای دفاع از افزایش نام‌نویسی و تجدید هدفهایش سعی می‌کند نشان دهد هزینه‌های سرانهٔ دوره‌های آموزشی آن از هزینه‌های سرانه انواع جدید آموزش که توسط وزارت آموزش حرفه‌ای یا وزارت کار سازماندهی می‌شود، کمتر است. با وجود این، آموزشهای اخیر، دقیقاً از این واقعیت نیرو می‌گیرد که در یک محیط متفاوت غیر مدرسه‌ای استقرار می‌یابد؛ محیطی که به همین دلیل ممکن است برای نوجوانانی که بسیاری از آنها محیط تحصیلات رسمی را با احساس شکست و نفرت از درس خواندن ترک کرده‌اند، جاذبه بیشتری داشته باشد. درست یا غلط، ممکن است چنین به نظر برسد که این نوع آموزشها با نیازهای واقعی مشاغل مختلف نیز سازگارتر و موافق‌تر است. بالاتر از همه، رشد آنها نمایانگر یک منبع خارجی رقابت است که شاید نظام رسمی آموزش و پرورش و معلمان آن را به تجدید روش سرعت بخشیدن و هوشیاری بیشتر نسبت به نیازهای کارفرمایان و جوانان تشویق کند.

با توجه به تعداد افراد بیکار ۱۶ تا ۲۵ ساله، وزارت آموزش و پرورش می‌تواند استدلال کند که نگه‌داشتن یک جوان در محیط آموزش از لحاظ اقتصادی و اجتماعی بر حقوق ایام بیکاری ارجحیت دارد. لازم است هزینهٔ یک دانش‌آموز اضافی در ارتباط با عواید مادی بیکاری که در خارج از نظام آموزشی دریافت می‌دارد، ارزیابی شود.

وزارت دارایی با این مسئله مخالفت ورزیده، اظهار می‌دارد که حتی اگر دورهٔ بیکاری طولانی باشد، عواید بیکاری یک هزینهٔ کوتاه مدت است و نباید به‌عنوان چیزی که باز گردانندهٔ اشتغال است تلقی شود، زیرا افزایش تعداد جا در نظام آموزشی، مستلزم هزینه‌های تکراری و از همه بالاتر، استخدام کارکنان اضافی است. این اقلام هزینه در حدود سی و پنج سال زندگی کاری یا در تمام مدت زندگی شغلی یک کارمند سال به سال تکرار می‌شود؛ در مقابل، رونق بازارکار جوانانی را که مایل به ترک نظام آموزشی هستند، قادر می‌سازد که زودتر کار پیدا کنند.

به‌عنوان یکی از نتایج این ملاحظات، می‌توان گفت که دوره‌های بیکاری طولانی غالباً منتهی به افزایش رسمی سن ترک تحصیل و تشویق جوانان به طولانی کردن دورهٔ اقامت خود در نظام آموزشی می‌شود.

وزارت آموزش و پرورش می‌تواند استدلال کند که افزایش فضای آموزشی به‌تقویت صنایع ساختمانی کمک کرده، بیکاری را در این بخش اقتصادی قطع می‌کند، زیرا مدرسه‌سازی در مناطقی که در آن نرخ نام‌نویسی از حد متوسط ملی کمتر است را شامل می‌شود.

شروع برنامه‌ریزی فرصتی است برای هر بخش تا پیشاپیش اولویتها را مشخص کرده، آنها را برحسب اهمیت رتبه‌بندی نماید. انجام این کار در مرحلهٔ تشخیص هدفها مشکل است، زیرا تا زمانی که تضییقات مالی مشخص نشود، اکثر عملیات را می‌توان به صورتی قابل توجیه، دارای اولویت مساوی قلمداد کرد.

برقراری یک چارچوب مالی که نتیجهٔ مذاکرهٔ بخشهای برنامه‌ریزی و مالی است، ابزاری مؤثر برای تنظیم یک سلسله‌مراتب روشن و مشخص از اولویتهای سیاست آموزشی محسوب می‌شود؛ هرچند این چارچوب کافی نیست، چرا که تضییقات مالی موجود در چارچوب فوق معمولاً به‌عنوان چیزی فراتر از یک مسئلهٔ نظری که با تهیهٔ واقعی بودجه کاملاً ارتباط ندارد، در نظر گرفته می‌شود. وجود چنین چارچوبی برای بیان نیازهای هربخش و آگاه کردن دیگر گروههایی که با علم به نیاز هر بخش در جستجوی منابع هستند، سودمند و حتی واجب دانسته می‌شود، اما در عین حال، هربخش از آزادی خود در مقابل وزیر حمایت می‌کند و فقط تا حدی خود را گرفتار ظواهر ساختار اولویتهای وزارت آموزش و پرورش می‌داند.

حتی این چارچوب مالی تعیین شده نیز از نظر کسانی که در فرآیند برنامه‌ریزی دخالت دارند، یک مانع مطلق تلقی نمی‌شود، زیرا دربارهٔ منابعی که در آینده در دسترس آموزش و پرورش قرار خواهد داشت، مفروضاتی را شامل می‌شود و این مفروضات را می‌توان آزادانه مورد بحث قرار داد. بعلاوه، نمی‌توان آنها را کاملاً غیرقابل تغییر تلقی کرد، زیرا اصل بودجهٔ سالانه، دولت را ملزم می‌کند که هر سال در مقابل پارلمان حاضر شود و اجازهٔ افزایش درآمد و صرف بودجه ملی را درخواست کند.

تا زمانی که موانع مالی در چارچوب بودجهٔ سالانه به صراحت بیان نشده باشد، هر وزیر و هر بخش می‌تواند امیدوار باشد که حتی اگر در تهیهٔ برنامهٔ پیش‌نویس، هدفهایش به مقدار اندک در نظر گرفته شده باشد، باز هم می‌تواند در زمان تهیهٔ طرح

نهایی و برنامهٔ مالی آن بر جنبهٔ مورد علاقه خود بشدت تأکید کند. تا زمانی که پارلمان، نظرنهایی خود را دربارهٔ لایحهٔ قانونی بیان نکرده است، این مداخله می‌تواند نتایجی را به دنبال داشته باشد.

برای تشویق وزارتخانه‌ها، و مشخصاً بخشهای مختلف وزارت آموزش و پرورش، به روشمندکردن اولویتها در کوتاهترین مدت، پرهیز از اتلاف وقت روی پروژه‌هایی که امیدی به انتخاب آنها نیست و همچنین اجتناب از امیدهای کاذب، می‌توان مانند کمیسیون عمومی برنامه‌ریزی فرانسه برای برنامه نهم، از همگان خواست که «غیر اولویتهایشان» را بیان کنند. بدین‌ترتیب، می‌توان روی گروهی از اولویتهای اصلی میان‌مدت کار کرد. آنگاه می‌توان این اولویتها را در جریان چانه‌زنی دولت برای جبران طرحهای وزارت دارایی، که عمدتاً به تعادل بودجهٔ کوتاه‌مدت توجه دارند، به‌کار گرفت.

با وجود این، در یک فرآیند برنامه‌ریزی آزاد، وادار کردن وزارتخانه‌ها به بیان رسمی آنچه به نظر آنها در اولویت قرار ندارد، اگر غیرممکن نباشد بسیار دشوار است، زیرا این کار، خطر مخالفت گروههایی را به دنبال خواهد داشت که حتی پیش از آنکه تضییقات بودجه با تمام قدرت وارد عمل شود، منافع آنان آشکارا قربانی شده است. در هر حال، اگر وزارتخانه‌ها در درجه‌بندی اولویتها، اختیار عمل اندکی داشته باشند، محتمل است که گزینشهای واقعی نیز تحت تأثیر وزارت دارایی قرار گیرد.

گزینه‌ها و گونه‌ها

برنامه‌ریزی مستلزم جستجو و طرح انواع مختلف راهبردهایی است که به‌نوبهٔ خود، مقیاسهای مختلفی برای هدفها یا سطوح هدفها را شامل می‌شوند. اما این موضوع بیشتر اوقات کاملاً جنبه نظری دارد، زیرا فرآیند برنامه‌ریزی معمولاً تحت کنترل شدید وزارت آموزش و پرورش است، و وزارت مزبور، قدرتمندترین عضو این فرآیند و دارای سنگین‌ترین مسئولیتها در قبال پارلمان و مردم است. در غیر این صورت، کل فرآیند برنامه‌ریزی باید تحت مسئولیت ادارات مختلفی قرار بگیرد که بتوانند در فرآیند برنامه‌ریزی به جای کنار آمدن با مدیریت آموزشی با دیگر مؤسسات و نیروهای

اجتماعی نظیر وزارت برنامه‌ریزی کنار بیایند. حتی در این حالت نیز وزارت آموزش و پرورش حرف برتر را دربارهٔ مسائل مختلف خواهد زد، زیرا مسئولیت همه‌جانبه و نهایی را در اجرای یکنواخت خدمات آموزشی عمومی برای خود محفوظ نگه می‌دارد.

برای آنکه برنامه‌ریزان، فرضیه‌های فنی و عملی خود را به صورت عمیق‌تری تدوین کرده، در معرض قضاوت عموم قرار دهند، باید به وزیر و مقامات زیردست او یک سلسله اولویتهای پیشنهادی را تقدیم کنند که براساس رهنمودهای کلی موضوعهٔ خود او تعیین شده باشد.

آنگاه به منظور کشف مناسب‌ترین وسیله برای تحقق هدفهایی که وزیر به لحاظ سیاسی خود را در قبال آنها متعهد می‌بیند، گزینه‌های فوق به‌عنوان یک چارچوب اجباری برای تفکر و بحث مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این حالت، اگر کسی یک رشته گزینه‌ها را ارائه کند که مانند مفروضات اصلی بدقت تدوین شده باشند، مسئول تضعیف اعتبار سیاست اعلام شده و ایجاد شک و تردید نسبت به تصمیم وزیر برای انجام آن خواهد بود. مردم و گروههای فشار انتظار دارند تشخیص‌ها و تحلیل‌های نظام آموزشی، خیلی زود از طریق تعهدات و تصمیمات وزارتی دنبال شود؛ از نظر مردم، مبادرت به تشخیص در حکم تعهد در قبال تغییر موقعیتی است که بدین ترتیب توصیف می‌شود.

هرگاه احساس شود که کار فنی مورد بحث بی‌اهمیت است، برنامه‌ریز فعالیت در زمینه گزینه‌هایی که مورد قبول وزیر قرار نگرفته را مشکل خواهد یافت. بنابراین، وقت موجود بیشتر برای تصفیهٔ فرضیه‌های مرکزی و اصلاحات حاشیه‌ای مکرر که کاملاً مطابق با خطوط مرزی نهایی فرآیند برنامه‌ریزی است، مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این وضعیت، «گزینه‌ها»، گونه‌های مختلفی از این فرض مرکزی خواهند بود. این گزینه‌ها، از طریق توجیه استحکام روابط بین هدفهای تعیین شده و منابع انسانی و مادی و مالی لازم برای تحقق آنها بیش از ارائه دیگر گزینه‌های احتمالی که ضامن یک بحث عمومی اصیل است، به تقویت اعتبار سیاست اتخاذ شده کمک می‌کنند.

حتی در بعضی مواقع، گزینه‌هایی که مورد تجدیدنظر قرار گرفته، با روشن کردن کامل نتایج نامطلوب انواع مختلف سیاستها، به‌عنوان موارد مخالف توجیه سیاست اتخاذ

شده، مورد استفاده قرار می‌گیرند. به‌عنوان مثال، برنامه‌ریز ممکن است برای توجیه بالا رفتن سن ترک تحصیل و تدارک فضاهای آموزشی بیشتر، هزینهٔ حقوق زمان بیکاری را که باید به جوانان بیکار پرداخت شود یا هزینهٔ سنگین‌تر سازماندهی کارآموزی خارج از وزارت آموزش و پرورش را مورد مطالعه قرار دهد.

زمانی که برنامه‌ریز در درون ساختار اداری وزارت آموزش و پرورش کار می‌کند، باید مدافع سیاست وزیر باشد. به محض اینکه برنامه‌ریزی به مرحلهٔ عرضه به مجامع عمومی رسید، برنامه‌ریز نمی‌تواند تغییر عمده‌ای که حاکی انتخاب اصیل جدید او باشد، در آن بدهد. غالباً به‌خاطر مسائلی مانند فشارهای زمانی دخیل در این مرحله و از همه بالاتر، کار دشوار حفظ جنبهٔ محرمانهٔ این نوع مطالعه، برنامه‌ریز حتی نمی‌تواند این گزینه‌ها را وارسی کند (براستی، همین که بخشهای ذینفع این موضوع را در ذهن خود مرور کرده باشند که هر مطالعه، درواقع، نخستین قدم در راستای اتخاذ یک تصمیم است، وادار کردن آنان به قبول این مطلب که امور هنوز فقط در مرحلهٔ وارسی قرار دارد، دشوار است).

این کار می‌تواند توسط مقاماتی که مسئول برنامه‌ریزی کلی در خارج از وزارت آموزش و پرورش هستند، انجام شود. این مقامات می‌توانند نگرش مستقلی در نسبت به اختیارات وزارت آموزش و پرورش داشته باشند و مزایای اختیارات مزبور را با دیگر برنامه‌های کارآموزی که در چارچوبهای دیگر اجرا می‌شود، یا با دیگر هدفهای اجتماعی، مقایسه کنند. با وجود این، مقامات مزبور بدون پشتیبانی قوی دولتی و منابع فنی و اعتبار سیاسی، در وارسی عمیق شقوق با دردسر مواجه خواهند شد.

همچنین ممکن است محققانی که برای مهم‌ترین گروههای فشار، از قبیل اتحادیه‌های معلمان کار می‌کنند، گزینه‌هایی را پیشنهاد کنند، اما اینها غالباً «گزینه‌های کاذب»اند، زیرا این محققان به انتخاب اولویتها تمایلی نشان نمی‌دهند و نیز می‌خواهند از لحاظ فکری از تضییقات مالی خاصی که برنامه‌ریزان اداری باید حتی درخوش‌بینانه‌ترین موارد به آنها تن در دهند (زیرا آنها باید بتوانند همکاران خود را در وزارت دارایی متقاعد کنند)، به صورت میان‌بر عبور کنند. وزارت دارایی نیز کارشناسان و روشهای خاصی را برای ارزیابی تقاضاهای پولی وزارتخانه‌های مختلف در اختیار دارد. مقامات وزارت

آموزش و پرورش باید بین اعلام هدفهای بیش از حد جاه‌طلبانه (که از نظر سیاسی برای ارضای تقاضاهای اجتماعی و متقاعد کردن مردم ضرورت دارد) و حفظ تقاضاهای خود برای منابع اضافی با توجه به محدودیتهای کلی مخارج عمومی که به‌وسیلهٔ دولت تعیین شده، یک حدفاصل اتخاذ کنند.

برنامه‌ریزی شامل یک رشته «صافی»های متوالی است، که عبارتند از: تشخیص؛ مشاوره بین بخشهای مختلف اداری و نمایندگان گروههای عمدهٔ فشار؛ مطالعات فنی و ارزیابی‌های هزینه؛ انتخاب فرضهای بالا و متوسط و پایین برای هدفها و مخارج متقابل که لازم است در مرزهای «منطقی» سقفهای مالی کلی و تشخیص واقع‌بینانهٔ فراهم بودن منابع انسانی و مادی حفظ شوند؛ مبادلات داخلی وزارت آموزش و پرورش؛ مبادلات خارجی بین اولویتهای وزارت آموزش و پرورش و دیگر سازمانهایی که از بودجه عمومی استفاده می‌کنند.

اگر در خلال این مراحل، هدفها شدیداً عوض شوند، کل اعتبار این فرآیند در معرض مخاطره قرار می‌گیرد. نتیجتاً، بحثهای منطقی دربارهٔ اجرای هدفهای برنامه بین کسانی که درماندگی در اجرای هدفها را به مثابهٔ دلیلی بر عدم واقع‌بینی خود تلقی می‌کنند و کسانی که گناه را به فقدان تصمیم سیاسی نسبت می‌دهند، کراراً انجام می‌شود.

به هر حال، می‌توان مطمئن بود که همگان در فرآیند برنامه‌ریزی شرکت می‌کنند، زیرا همه می‌خواهند هدفهایشان در دستور کار تصمیم‌گیری عمومی قرار گیرد ـ حتی اگر دقیقاً بدانند که لحظهٔ واقعاً تعیین‌کننده با فرآیند تصمیم‌گیری درباره بودجه ارتباط دارد.

گنجاندن هدفهای برنامه‌ریزی در بودجه

به‌عنوان یک قاعده باید گفت که ارزش گزینه‌های انتخاب شده در طی فرآیند برنامه‌ریزی، که بعداً ممکن است در یک سند رسمی مانند برنامهٔ پنج‌سالهٔ فرانسه راه پیدا کند، بیشتر جنبهٔ سیاسی دارد تا قانونی. یکی از نتایج این قاعده آن است که وزارت دارایی معمولاً هدفها و طرحهای «وضع شده در برنامه» را مقدس تلقی نمی‌کند.

اصل فرآیند بودجهٔ سالانه و تحولات بودجه‌بندی سالانه (به واسطهٔ تغییر شرایط اقتصادی و تصمیمات اقتصادی، مالی ـ و لذا بودجه‌ای ـ دولت)، وزارت دارایی را در یک موقعیت قوی‌تر نسبت به وزارتخانه‌های «مصرف کننده» و بخشهای برنامه‌ریزی دولتی قرار می‌دهد.

اگر اولویتهای جدیدی که به دلیل تغییر شرایط یا پیدایی گزینه‌های سیاسی یا تغییر دولت مورد نیاز است، «در برنامه منظور نشده باشد»، وزارت دارایی می‌تواند با تعیین آنها مخالفت کند. اما ممکن است در مقابل تقاضا برای وجوه مالی جهت حمایت از هدفها و طرحهای برنامه، به این دلیل مقاومت کند که این وجوه درواقع صرفاً حالت اِخباری دارند و به فراهم بودن منابع بودجه هر سال وابسته‌اند.

لذا این واقعیت که یک هدف یا طرح در یک برنامه تعیین می‌شود، با توجه به تغییرات سیاسی و مالی کوتاه مدت عملاً هرگز یک تضمین مطلق نیست، اما می‌تواند برای دفاع از اولویتها، استدلال به نفع این اولویتها در جریان رقابت با دیگر سازمانها و نیازهای اجتماعی به منابعی که طبق تعریف، محدود هستند، وسیله‌ای حائز اهمیت باشد.

بنابراین، هر فرآیند برنامه‌ریزی موجب برقراری موازنه بین آنچه صرفاً حالت اخباری دارد و آنچه که به وجود آورندهٔ یک تعهد است می‌شود ـ حتی اگر این موازنه، درواقع یا در قوانین برنامه‌ریزی و بودجه‌بندی خاص هر کشور ضرورتاً روشن و مشخص نباشد. هر اندازه سهم آنچه به‌عنوان تعهد مؤثر شناخته می‌شود بیشتر باشد، سهم عنصر واقع‌بینی لازم برای انتخاب هدفها و طرحها نیز بیشتر خواهد بود تا اصلاحات ناشی از تغییر شرایط (عمدتاً تغییرات دولت) یا نقایص فنی مربوط به جریان طرح‌ریزی به گزینه‌های گنجانده شده در برنامه محدود شود.

هر قدر ساختار نظام حکومتی یک کشور پیچیده‌تر باشد، احتمال بروز این تغییرات بیشتر است (برای مثال می‌توان از یک نظام فدرال مانند جمهوری فدرال آلمان نام برد که در آن مراکز تصمیم‌گیری سیاسی بسیاری، خصوصاً در زمینه آموزش و پرورش وجود دارد).

بهبود رابطهٔ برنامه‌ریزی با بودجه

به دو طریق سعی می‌شود این رابطه برقرار گردد: (الف) توسعهٔ طرح‌ریزی داخلی در درون سازمان اداری به‌عنوان یک کار مستمر همراه با کار دوره‌ای برای تهیهٔ برنامه‌ها[1]؛ (ب) اصلاح قوانین حاکم بر تهیهٔ برنامه‌ها از لحاظ روشن‌سازی و تقویت خصوصیت دستوری آنها و شرایطی که قرار است بر مبنای آن، این قوانین حداقل برای برخی از تمهیدات مؤثر واقع شود.

(الف) مثلاً در سال ۱۹۷۰ در فرانسه سازمانها و ادارات دولتی براساس تجربیات ایالات متحده آمریکا در **نظام برنامه‌ریزی، طرح‌ریزی و بودجه‌بندی (PPBS)**[2] شروع به اجرای فرآیند «عقلانی‌کردن گزینه‌های بودجه‌ای» کردند. این اقتباس فرانسه از نظام برنامه‌ریزی، طرح‌ریزی و بودجه‌بندی، مخصوصاً تنظیم بودجه‌های برنامه‌ای طراحی شده برای روشن‌کردن روابط بین آنچه مدیران مصرف می‌کنند و آنچه انجام می‌دهند، و تحلیل هزینه‌ها و نتایج از طریق انتخاب تعداد معینی از شاخصهای معنی‌دار را شامل می‌شد. این بودجه‌ها برای فراهم‌کردن توصیف روشن‌تری از کار هر وزارتخانه درنظر گرفته شد و انتظار می‌رفت ثابت شود که برای کنترل امور از بودجه‌های سنتی ـ که به رئوس کلی (کارکنان، تجهیزات، هزینه‌های جاری، مخارج سرمایه‌ای، کمکهای مالی دولت وغیره) تقسیم و خود اینها نیز به رئوس فرعی خالص‌تر بودجه‌ای تقسیم می‌شود ـ ساده‌تر است. به این ترتیب، هر هدف یا طرح می‌بایست شمار زیادی رئوس بودجه‌ای داشته باشد؛ در نتیجه، بازنگری مشکل می‌شود.

روش PPBS، به‌عنوان جزیی از گسترش عدم تمرکز و رایانه‌ای‌کردن مدیریت آموزشی، ایجاد یک رشته شاخصهای مدیریتی برای استفادهٔ مقامات آموزشی منطقه‌ای

---

1. T. Malan, “L’evolution de la Fonction de planification de l’education en France au cours de Ve et Vie plans” (1966-1975) (The development of the educational planning function in France during the Vth and Vith palns 1966-1975), Revue francaise de pedagogie (French review of pedagogy), No 26, 1974.

2. planning, programming, budjeting system

و بخشی و تک‌تک مؤسسات آموزشی منجر گردید.[1]

بزودی این موضوع روشن خواهد شد که لازم است بودجه‌های برنامه‌ای در قالب دوره‌های چندساله قرار گیرند؛ این کار برای طرح‌ریزی و تحقق یک هدف پیچیده مانند اصلاح کل یک چرخه در نظام آموزشی، امری حیاتی است. در اوایل سال ۱۹۷۱ وزارت آموزش و پرورش شروع به تهیهٔ یک طرح عملی کلی میان مدت کرد. اصولاً قرار بود این طرح به‌طور سالانه مورد تجدیدنظر قرار گیرد و چارچوب یک طرح شناور را برای طیف کامل فعالیتهای وزارتخانه، که منتهی به تهیهٔ بودجهٔ سالانه و بودجهٔ سنتی این طرح می گردد، تشکیل دهد تا نوعی مجوز قانونی برای اعطای اختیارات هزینه‌ای باشد.

این تکنیک به دلایل مختلف از سال ۱۹۷۱ به بعد مورد استفاده واقع شده، اما واقعاً به‌عنوان یک فرآیند سالانه که به‌وسیلهٔ مدیریت دنبال شود و به‌عنوان چارچوبی مؤثر برای تهیهٔ بودجهٔ سالانه مورد استفاده قرار گیرد، مستقر نشده است. بعدها معلوم شد، هدفهای این تکنیک، که قرار بود شامل یک رشته عملیات متوالی که از تشخیص هدفها شروع و به مدیریت ختم می‌شوند، باشد، بسیار جاه‌طلبانه و پرزحمت است. تنها قسمت‌هایی از این پیوستار واقعاً توسعه پیدا کرد که احساس می‌شد برای استفادهٔ فوری در مدیریت، بیش از همه مؤثر و مناسب است.

بودجه‌های برنامه‌ای همه ساله به‌طور منظم تهیه شده، هرچند از آنچه در ابتدا مورد نظر بود نسبتاً کمتر بوده، زیرا مجموعهٔ بسیار کوچکتری از رئوس طرح مربوط به ساختار موجود سطوح نظام آموزشی را دربر گرفته است. این سند جایگزین بودجهٔ سنتی نشده، اما به‌عنوان بودجه به مجلس تقدیم می‌شود و به روشن کردن معانی اصلی لایحهٔ مالی کمک می‌کند. این سند شاخصهای اصلی هزینه‌ها و نتایج هر طرح (میزان نام‌نویسی، کارکنان، تخصیص‌های مالی) را بیان می‌کند و در حال حاضر به صورت یک

---

1. C. Seibel, "Informatisation de la gestion dans l'education" impacts sur les systemes d'information et sur la decentralisation de la decision (computerazation of educational management: impacts on information systems and on the decentralization of decision making), Paris, Unesco, January 1982 (ED – 82/ WS/ 28)

مرجع مفید برای ادارات دولت مرکزی درآمده است.

(ب) تهیهٔ برنامه‌های پنج ساله با تدابیر طرح‌ریزی مالی مربوط به هدفهای برنامه‌ها توأم شده است. وقتی که زمان تهیهٔ هر برنامه فرا می‌رسد، بار دیگر مسئلهٔ پیوند دادن برنامه میان‌مدت با بودجه سالانه مطرح می‌شود. برای هماهنگ‌کردن این دو رویکرد، چندین روش قابل قبول وجود دارد. مثلاً در فرانسه، دولت ممکن است قوانین برنامه‌ای را که به موجب آن اجرای طرحهای زیربنایی چندین ساله را برعهده می گیرد، به اجرا درآورد. بعضی از این قوانین برای اجرای برنامه‌های پنج ساله وضع شده و برخی دیگر در خارج از این چارچوب واقع می‌شود. مثلاً هنگامی که یک وزیر استقرار طرح دقیقی را برای هدفهای سیاسی خود خواستار شده یا برای آن اهمیت خاصی قایل می‌شود یا می‌خواهد آن را در خارج از زمان تعیین شده برای تهیه طرح به اجرا درآورد، چنین وضعیتی پیش می‌آید.

با شروع برنامهٔ چهارم، دولت، هر سال، تأمین منابع مالی یک رشته «تخصیص‌های زیربنای چندساله» را متقبل شد؛ با این حال، نسبت مخارجی که دولت خود را متصدی آن می‌دانست، با هر برنامهٔ موفق رفته رفته کاهش یافته است.

در واقع، تعهد مالی دولت بیشتر جنبه سیاسی دارد تا حقوقی، زیرا به‌واسطهٔ قوانین برنامه‌ای و «تخصیص‌های چندساله»، فقط به اندازهٔ مقادیری که واقعاً برای اجرای آنها در بودجهٔ سالانه فراهم شده، محدود می گردد.

با برنامهٔ هفتم، مفهوم دیگری آشکار شد: این برنامه، به جای تحت پوشش قراردادن حجم خدمات عمومی در چارچوب رویکرد کذایی «کارکردهای بخش عمومی»، بر گروهی از تدابیر که برحسب سیاست دولت، «راهبردی» دانسته می‌شوند، تأکید کرد. ابزار مالی این رویکرد برنامه‌ریزی، «طرح عملیاتی دارای اولویت» بود که هم هزینه‌های سرمایه‌ای (تقریباً ۲۰ درصد بودجهٔ سرمایه‌ای کشوری) و هم هزینه‌های جاری (حدود ۴ درصد بودجه مربوط) را می‌پوشاند. امکان طرح‌ریزی هزینه‌های جاری (هر چند باوسعت بسیار محدود) نمایانگر یک نوآوری نسبت به برنامه‌های قبلی بود، زیرا در برنامه‌های مزبور سهم مالی طرح‌ریزی شده صرفاً متوجه مخارج سرمایه‌ای بود.

به هر حال، این نظام به‌رغم ویژگی انتخابی خود (که نشانهٔ واقع‌گرایی آن تعبیر شده) آثار جانبی ناخواسته‌ای را در پی داشته، زیرا وزارت دارایی درصدد بود هزینه‌های ثابت یا اجتناب‌ناپذیر را (که بدین ترتیب هیچ نیازی به در «اولویت» قرار گرفتن نداشت) در این «طرحهای عملیاتی دارای اولویت» بگنجاند؛ برعکس، دیگر وزارتخانه‌ها با دانستن این موضوع که اولویت‌های دیگرشان به هر حال تأمین مالی می‌شود، سعی می‌کردند اقلام هزینه را، که از نظر آنها در معرض تهدید بود ـ حتی اگر این اقلام مطلقاً اولویت نداشت ـ در طرحهای مزبور بگنجانند.

نظام مورد استفاده در برنامهٔ نهم (۱۹۸۸ ـ ۱۹۸۴) برای تحکیم بیشتر روابط برنامه و بودجه طراحی شده است. اصلاحات مربوط به روش برنامه‌ریزی در سال ۱۹۸۲ زمینه را برای وضع دو قانون جدید هموار ساخت: نخستین قانون برنامه‌ریزی قرار بود گزینه‌های عمده و هدفها و سیاستهای مهم راهبردی را که برای دورهٔ پنج سالهٔ برنامه در نظر گرفته شد، تحت پوشش قرار دهد. دومین قانون برنامه‌ریزی قرار بود متضمن تدابیر قانونی و مالی و اداری لازم برای تحقق اهداف معین شده در قانون اول باشد. قانون دوم، به‌عنوان قانون برنامه‌های بین وزارتخانه‌ها شناخته می‌شود. اصولاً برای اطمینان از اینکه قانون دوم حقیقتاً همه اولویتهای مختلف را به‌حساب بیاورد، قانون برنامه‌ای هیچ وزارتخانه‌ای بدون مراجعه به قانون دوم وضع نمی‌شود.

کلیهٔ تعهدات دولت مرکزی در قالب طرحهای اجرایی واجد اولویت برنامه و طرحهایی که باید برای مشارکت دولت مرکزی در تأمین منابع مالی قراردادهای برنامه‌ریزی با بیست و دو منطقهٔ فرانسه فراهم گردد، در اینجا گنجانده می‌شود. وجوه مالی لازم برای کل دورهٔ پنج ساله تخصیص داده می‌شود و تخصیص‌های سالانهٔ مورد نظر در بودجهٔ هر سال مشخص می‌گردد.

برنامهٔ نهم، دوازده طرح دارای اولویت را دربر می‌گیرد. به استثنای هزینه‌های کارکنان، این طرحها ۶۲ درصد مخارج سرمایه‌ای کشوری دولت مرکزی و ۳۹ درصد هزینه‌های جاری آن را شامل می‌شود. بنابراین، قلمرو این برنامه از برنامه‌های گذشته وسیع‌تر است.

آموزش و پرورش مقدمتاً در دو طرح مورد رسیدگی قرار می‌گیرد، هرچند به‌نظر می‌رسد بُعد آموزش و پرورش ـ کارآموزی در طرحهای دیگر، از قبیل طرحهایی که صنعت، بهداشت و تجارت خارجی را دربر می‌گیرد، نیز منظور می‌شود. کارآموزی بیش از ۳۰ درصد کل مبالغ طرحها را به خود اختصاص می‌دهد.

این طرحها علاوه بر تخصیص‌های مالی، تعدادی شاخص مادی (فیزیکی) نیز دارند، به‌طوری که می‌توان آنها را مورد نظارت و ارزشیابی قرار داد. مثلاً شاخصهای اصلی مرتبط با آموزش و پرورش به شرح زیر است:

ـ افزایش فضاهای موجود، خصوصاً در آموزش عالی فنی؛

ـ ۵۰ درصد کاهش در عده کسانی که بدون صلاحیت لازم نظام آموزشی را ترک می‌کنند؛

ـ افزایش سطح کلی آموزش و پرورش؛

ـ افزایش عدهٔ کسانی که نظام آموزشی را با مدرک باکالوره به اضافه دو سال تحصیلات اضافی ترک می‌کنند به بیش از ۴۰ درصد؛

ـ کاهش ضایعات سال اول دوره‌های آموزش عالی به میزان ۵۰ درصد؛

ـ رشد کارآموزی فوق دیپلم در آموزش متوسطهٔ فنی.

به موجب این قانون، دولت باید به ضمیمهٔ لایحهٔ مالی یک گزارش سالانه به مجلس تقدیم کند که منابع مالی عمومی (و مخصوصاً تخصیص‌های بودجه) را که می‌خواهد به‌اجرای طرحهای دارای اولویت در سال آینده اختصاص دهد، مشخص سازد.

در این قانون همچنین تصریح شده که در تخصیص کمک‌های دولت مرکزی باید به طرحهای ملحوظ در قراردادهای برنامه‌ریزی منعقده بین دولت مرکزی و مقامات منطقه‌ای اولویت داده شود.

دولت مجبور است گزارش پیشرفت سالانه در زمینهٔ اجرای این طرحها و قراردادهای برنامه‌ریزی را به مجلس تقدیم و از سال دوم اجرای برنامه، هر سال به‌بازنگری مفصل نتایج بدست آمده اقدام کند.

رابطهٔ برنامه و بودجه در یک نظام فدرال

رابطه برنامه و بودجه در یک نظام فدرال مانند جمهوری فدرال آلمان، به دلیل تعدد مراجعی که مسئولیت سیاست، برنامه‌ریزی، مدیریت و تأمین منابع مالی آموزش و پرورش را برعهده دارند، پیچیده‌تر است. تنظیم سیاست عمومی و دستیابی به توافق بر سر پیش‌بینی و هدفهای میان مدت نظام آموزشی به‌عنوان یک کل، کار مشکلی است. به همین سبب، لازم است مراجع و رویه‌های هماهنگ به نحوی که مستلزم انواع مذاکرات باشد، ایجاد شود.

همچنین، تأمین تعهدات مشترک و پایدار بین گروههای علاقه‌مند به تأمین منابع مالی تدابیر اتخاذ شده، کار مشکلی است.

وظایف مشترک از طریق برنامه‌های اصلی چهار ساله‌ای که توسط کمیته‌های طرح‌ریزی تهیه می‌شود، به مورد اجرا درمی‌آید؛ در این کمیته‌ها دولت فدرال، یازده رأی و هر استان، یک رأی دارد. این برنامه‌های اصلی را که همه ساله در آنها تجدیدنظر می‌شود، فقط زمانی می‌توان اجرا کرد که منابع مالی لازم به‌وسیلهٔ دولت هر استان معین شده و قوانین مالی دولت فدرال و دولت هر استان در معرض رأی‌گیری و تأیید قرار گرفته باشد. به استانها این حق داده می‌شود که از حدود برنامه‌های اصلی و طرحهای مالی تکمیلی فراتر روند و آنها اغلب چنین می‌کنند.

کنفرانس وزرای اقتصاد و دارایی که شورای **برنامه‌ریزی مالی**[1] در برابر آنها مسئولیت دارد، توافق همه‌جانبهٔ بین برنامه‌ها و طرحهای مالی استانهای مختلف را تضمین می‌کند.

نیاز به ایجاد احترام به قدرتهای قانونی استانها در حوزهٔ آموزشی و مداخلهٔ دولت فدرال، رویه‌های همکاری بین دو ردهٔ دولت را پیچیده‌تر کرده است؛ اصلاحات قانونی سال ۱۹۶۹ امکان توافقهای اداری برای اجرای مؤثر نیروهای مشترک را فراهم می‌سازد. تشکیل کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها چارچوب محکم‌تری برای مذاکره و انعقاد این نوع توافقها ایجاد کرده است.

1. Finanzplanungsrat

مثلاً، درسال ۱۹۶۳ کنفرانس وزرای آموزش و پرورش استانها پیش‌بینی‌های لازم را برای استخدام کارکنان آموزشی به عمل آورد و به یاری این پیش‌بینی، افزایش مخارج را برای دورهٔ ۱۹۶۱ تا ۱۹۷۰ برآورد کرد. افزایش بار مسئولیت استانها در زمینهٔ تأمین بیشتر مخارج آموزش و پرورش، منجر به دخالت بیشتر دولت فدرال در سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزشی گردید. تشکیل کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها در سال ۱۹۷۰، با تصویب یک برنامه فراگیر برای آموزش و پرورش[1] درسال ۱۹۷۳، پیگیری شد.

این برنامهٔ فراگیر بیش از هر چیز از یک برنامهٔ قدیمی‌تر الهام می‌گرفت که در سال ۱۹۷۰ توسط شورای آموزش و پرورش آلمان ــ که یک مرجع مشورتی است ــ تهیه شده بود. اما این شورا به دلیل کوتاهی در توجه کافی به جنبه‌های مالی توصیه‌هایش، مورد انتقاد واقع شده بود.

این موضوع یکی از علل عدم تجدید قرارداد آن در سال ۱۹۷۵ بود. نقش کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها که به سازمانهای اداری فدرال و استانها نزدیک‌تر بود، دقیقاً ارزیابی «عملی بودن» توصیه‌های شورای آموزش و پرورش آلمان از لحاظ مالی و تضمین این موضوع بود که خطوط اصلی برنامه‌ریزی آموزشی با برنامه‌ریزی اقتصادی و مالی دولت فدرال مطابقت داشته باشد.

مجموعه‌ای از برآوردهای بودجه‌ای برای سال ۱۹۷۳ به برنامهٔ فراگیر برای آموزش و پرورش ضمیمه گردید، اما این برآوردها به شرطی تصویب می‌شد که منابع بودجه‌ای مربوط به نحو مؤثری فراهم می‌گردید.

بنابراین، برآوردهای مزبور حاوی دلالتهایی برای هزینه‌ها و نیازمندیهای مالی برنامهٔ همه‌جانبه سال ۱۹۷۳ بود: آنها در کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها و شورای برنامه‌ریزی مالی مورد بحث قرار گرفتند، اما الزام‌آور نبودند و به‌توافق دولت فدرال و استانها در زمینه تخصیص مخارج اضافی فراهم شده نیاز داشتند. اعتبارات اضافی لازم برای میان مدت (تا سال ۱۹۷۵) و بلندمدت (تا سال ۱۹۸۵) نیز

1. Bildungsgesamptplan

مورد ارزیابی قرار گرفت.

همان گونه که شورای برنامه‌ریزی مالی توصیه کرده بود، رؤسای دولت فدرال و استانها بر سر فراهم کردن نخستین اقلام وجوه مالی برای سال ۱۹۷۵ به توافق رسیدند، اما رؤسای جمهور استانها از پیش‌بینی مخارج در سطحی بالاتر سخن می گفتند که البته به‌وسیلهٔ شورای برنامه‌ریزی مالی رد شد.

بدین‌ترتیب، این مخارج اضافی در دو طرح متفاوت روی هم انباشته شد، حال آنکه تصمیم‌گیری در مورد منابع مالی آنها، بسته به شکل آیندهٔ برنامه‌های مالی دولتهای ذیربط، مورد به مورد به توافق بین دولت مرکزی و استانها واگذار گردید.

اما درخصوص وجوه لازم برای تأمین منابع مالی هدفهای بلندمدت تا سال ۱۹۸۵، کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها بین مخارج لازم برای تصمیمات میان‌مدت و مخارج ناشی از اجرای اصلاحات جدید تفکیک قائل شد. همچنین آشکارا اظهار گردید که اینها فقط جنبهٔ اخباری دارد. به این دلیل که:

ـ محاسبات مربوط، مبتنی بر واقعیت‌های شناخته شده نبوده، در جهت مخالف ارزیابی‌های میان‌مدت قرار داشته است؛

ـ حتی اگر فرض می‌شد که شرایط اقتصادی مطلوب بماند، سطح مخارج موردنظر، حاکی از مالیاتهای سنگین و کسر بودجهٔ بیشتر در بخش عمومی بوده است؛

ـ هنگامی که مقامات مختلف ملی به تهیهٔ بودجه‌های سالانه و تجدیدنظر در برنامه‌های مالی می‌پرداختند، لازم بود این علایم را به حساب بیاورند.

درواقع، برنامهٔ فراگیر هیچ‌گاه به‌طور کامل با شرایط روز مطابقت نداشت. قرار نیست برنامه‌های بررسی شده توسط کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها جزء به جزء با مقیاسهای مربوط به کاربرد مالی مطابقت داشته باشد. اهداف جاه‌طلبانه این برنامه‌ها فراگیر نیست و در عوض بر چند سطح که در اولویت قرار دارد، تأکید می‌ورزد: آموزش حرفه‌ای، مسائل ساختاری مربوط به روابط بین نظام آموزشی و نظام تولید، یا فراهم بودن کارآموزی برای کودکان مهاجر و جوانان از این زمینه‌هاست.

در نتیجه، اجرای مؤثر برنامه‌ها مستلزم مسئولیتهای ویژه‌ای در سطوح

متعدد صلاحیت محلی در زمینه‌های برنامه‌ریزی، قانونگذاری، مدیریت و امور مالی است.

بیشتر تصمیمات، حداقل این دو سطح را شامل می‌شود. این موضوع، یک نظام همکاری و تضاد را به‌وجود می‌آورد که به نوبهٔ خود موجب کنترل متقابل هرکدام از سطوح بر دیگری و فرآیند چانه‌زنی مداوم بر سر اجرای برنامه‌ها و طرحها می‌گردد. در نتیجه، به موازات گسترش کار دسته‌جمعی موافق با قانون اساسی سال ۱۹۶۹ درخصوص قدرتهای مشترک، این سطوح مختلف نیز به‌طور فزاینده‌ای در زمینه‌های اداری و مالی مستقل می‌شود.

قدرتهای برنامه‌ریزی آموزشی، قانونی و اداری و مالی به صورت زیر، بین دولت فدرال، استانها و مقامات محلی (شوراها، شهر و بخش) تقسیم شده است:

۱ـ دولت فدرال

سیاست خارجی در زمینه‌های فرهنگی و آموزشی با همکاری استانها. قانونگذاری و مقررات مربوط به کاربرد قانون در آموزش حرفه‌ای خارج از مدرسه، تحقیق پیرامون آموزش حرفه‌ای و پیش‌بینی نیروی انسانی؛ پروژه‌های نمونه یا آزمایشی برای کلیهٔ سطوح نظام آموزشی (که توسط کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها تهیه و ۵۰ درصد منابع مالی آنها مشترکاً توسط استانها تأمین می‌شود)؛ طرح قانونگذاری دربارهٔ آموزش عالی؛ ساختمان‌سازی و توسعهٔ مؤسسات آموزش عالی (که نصف منابع مالی آن توسط استانها تأمین می‌شود)؛ تقویت تحقیق و توسعهٔ علمی. برنامه‌ریزی آموزشی و تحقیق با همکاری استانها از طریق توافقهای اداری خاصی که مشارکت مالی لازم را برای هر بخش تنظیم می‌کند؛ دولت فدرال و استانها می‌توانند در برنامه‌ریزی و تقویت مؤسسات و طرحهای بین منطقه‌ای با یکدیگر همکاری کنند. بورسهای دانشجویی (۶۵ درصد).

۲ـ استانها

برنامه‌ریزی فراگیر (در رابطه با دولت فدرال و کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها). قانونگذاری در رابطه با کلیهٔ سطوح آموزش و

پرورش. هماهنگی قانونگذاری در استانهای مختلف از طریق کنفرانس وزرای آموزش و پرورش. ادارهٔ مسائل «درونی» (برنامه‌های درسی، تقسیم فضاها، مدیریت کارکنان آموزشی، کمک بلاعوض به مؤسسات). ایجاد و گسترش مؤسسات آموزش عالی (هماهنگ با دولت فدرال)، نگهداری ساختمانها. پیش‌بینی نیازمندی‌های کارکنان آموزشی، استخدام و پرداخت (معلمان، کارمندان استانها هستند)؛ کارآموزی معلمان. پروژه‌های آزمایشی (که توسط کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی دولت فدرال و استانها تهیه و ۵۰ درصد منابع مالی آن توسط دولت فدرال تأمین می‌شود).

۳ـ مقامات محلی

برنامه‌ریزی برای مدارس محلی: پیش‌بینی تقاضا، تعیین انواع مدارس مورد نیاز و نواحی تحت پوشش. مسائل «بیرونی»، خصوصاً در رابطه با مدارس ابتدایی و مدارس اصلی متوسطه؛ ساختمان‌سازی، هزینه‌های جاری، نگهداری، مواد آموزشی، کارکنان اداری و بومی؛ مدارس آموزش حرفه‌ای، اتوبوسهای مدرسه.

مهم‌ترین پروژه‌های هزینه‌های سرمایه‌ای محلی مشترکاً توسط استانها تأمین مالی می‌شود؛ در مورد پروژه‌های مخصوصاً بزرگ، دولت فدرال نیز غالباً مشارکت می‌کند. این‌گونه تکنیک‌های تأمین مشترک منابع مالی غالباً از این لحاظ که بسیار پیچیده است، مورد انتقاد واقع می‌شود. پویایی این «وظایف مشترک» موجب تقویت مداخله‌های دولت فدرال، که به‌طور قابل ملاحظه‌ای تحت عنوان مسئولیت دولت فدرال در کاهش اختلافات منطقه‌ای شناخته می‌شود، می‌گردد؛ این موضوع روی هم رفته نتایج امیدوارکننده‌ای نداشت و فقط مقاومت استانها (خصوصاً ثروتمندترین آنها) را در مقابل افزایش قدرتهای فدرال برانگیخته است.

با وجود وسعت مؤسسات و رویه‌های مربوط به برنامه‌ریزی و همکاری، ارتباط برنامه‌ها و بودجه‌ها خصوصاً از لحاظ موارد زیر ضعیف مانده است:

ـ روی هم رفته، همهٔ گروههای دخیل در فرآیند برنامه‌ریزی، تمام جنبه‌های مالی برنامهٔ کلی آموزش و پرورش را (به دلایلی مانند اختلاف نظر بین شورای برنامه‌ریزی مالی و استانی، تغییر دولتها در استانها و غیره) قبول ندارند؛

ـ هر استان بودجه‌های خود را کنترل می‌کند و مجالس استانها، که مسئولیت نهایی تصویب این بودجه‌ها را بر عهده دارند، نقش تعریف شدهٔ روشنی در فرآیند برنامه‌ریزی ندارند و در نتیجه، این فرآیند تا حد زیادی به صورت یک فرآیند بین دولتی (فدرال و استانها) باقی می‌ماند؛

ـ این رابطه، مستلزم شمار بسیار زیادی سازگاری و توافق ویژه، هم در سراسر کشور در سطح فدرال و هم در داخل هر استان است.

نتیجه‌گیری

مؤسسات آموزشی در جامعه پراکنده و حل شده‌اند؛ آنها به‌وسیلهٔ جامعه شکل می‌گیرند و خود نیز به شکل‌گیری آن کمک می‌کنند. فرآیندهای تصمیم‌گیری در قلمرو آموزش و پرورش از نحوهٔ عمل کلی نیروهای اقتصادی و اجتماعی و ساختارهای ویژه و نظام حکومتی هر کشور مستقل نیستند. اما کشورها با ساختارهای بسیار متفاوت (متمرکز، فدرال، غیرمتمرکز و مانند آن) بحرانهای نسبتاً مشابهی را تجربه می‌کنند. مقایسه‌های بین‌المللی یک رشته مشابهت‌ها را در مسائلی که باید حل شود و نیز در هدفهای سیاست آموزشی نشان می‌دهد. این مقایسه‌ها همچنین نشان می‌دهد که رویکردهای اتخاذ شده و ترتیب اولویتها مستقیماً قابل جابجایی نیستند و آنها را می‌توان صرفاً در زمینهٔ سیاسی و فرهنگی هر کشور درک کرد؛ این زمینه براساس نظامهای عملی که در چارچوب آنها عاملان مختلف اجتماعی با قیود همکاری و تضاد محدود می‌شوند، توصیف شده است.

هریک از عاملان اجتماعی به دنبال پیش‌بینی آینده و نتایج عملکرد خود و کسانی هستند که «برنامه‌ای» را تهیه می‌کنند. برنامه‌ریزی، حتی در فنی‌ترین جنبه‌های آن، یک فرآیند اجتماعی و عنصری از کل فرآیندهای تصمیم‌گیری است. بین یک برنامهٔ پنج‌ساله، که کل نظام آموزشی را تحت پوشش قرار می‌دهد و برحسب رویه‌ای طولانی‌مدت و رسمی تهیه شده، و تلاش برای عقلانی‌کردن مدیریت در یک قلمرو معین با در نظر داشتن جنبه‌های قابل پیش‌بینی آن، جایی برای انواع بسیار متفاوت رویکرد برنامه‌ریزی وجود دارد. اما اثربخشی این رویکردها بیش از جنبه‌های رسمی و اجباری به مطابقت اهداف آنها با وجوه مشترک راهبردهایی که به‌وسیله عاملان مهم اجتماعی علاقه‌مند به آموزش و پرورش دنبال می‌شود و به تعادل مناسب در یک مرحلهٔ معین بین علاقه آنها به پیشرفت و نیاز به تشخیص واقع‌بینانهٔ تنگناها و امکاناتی که توسط این زمینهٔ اجتماعی فراهم شده، بستگی دارد.

بخش چهارم[1]

شرایط موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی

گوردون روسکو

---

۱. این بخش، ترجمهٔ کتاب: The Conditions for Success in Educational Planning نوشتهٔ Geordon Ruscoe، از انتشارات مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) در سال ۱۹۶۹ میلادی است.

مقدمهٔ بخش چهارم[1]

برنامه‌ریزی آموزشی، چه به‌عنوان یک رشتهٔ علمی و تخصصی و چه به‌عنوان یک فرآیند عملی و عینی، در سطح جهان جایگاه خاصی پیدا کرده است. موفقیت آن در عرصهٔ عمل به تقویت مبانی نظری و علمی‌اش بستگی دارد؛ و پیشرفت آن در عرصهٔ نظر به ژرف‌کاوی اندیشمندان و کارشناسان.

مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) از جمله سازمانهایی است که سهم بسزایی در پیشبرد و تقویت مبانی و زیرساختهای تئوریک برنامه‌ریزی آموزشی داشته است. این مؤسسه از سال ۱۹۶۷ تاکنون توانسته است با گردآوری و انتشار دیدگاهها، پژوهشها و تجربه‌های متخصصان و صاحب‌نظران در قالب کتب و نشریه‌های مختلف، برنامه‌ریزی آموزشی را در عرصهٔ بین‌المللی به نحو رضایت‌بخشی معرفی نماید.

مؤلف بخش چهارم، آقای گوردون روسکو، استادیار دانشکدهٔ تربیت معلم دانشگاه سایراکیوس آمریکا و مشاور آموزش و پرورش در آمریکای لاتین است. وی ـ به گفتهٔ سی.ای.بی‌بی (ویراستار این اثر) ـ اولین کسی است که به مطالعهٔ منظم شرایط بیرونی یا «غیرفنی» موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی پرداخته است.

روسکو در این بخش، شرایط موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی را به دو گروه

---

۱. زمان نگارش این مقدمه، سال ۱۳۷۵ خورشیدی، برابر با ۱۹۹۶ میلادی بوده است.

شرایط لازم و شرایط کافی تقسیم و دربارهٔ هرکدام به تفصیل بحث و گفتگو می‌کند. وی شرایط لازم را شرایط سنتی می‌نامد و آنها را در ذیل سه عنوان یعنی «مبانی قانونی برنامه‌ریزی آموزشی»، «تأمین پرسنل برنامه‌ریزی آموزشی» و «تخصص فنّی» مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. این کار در قسمت اول این بخش انجام شده است.

آنگاه در قسمت دوم بخش، موانع سیاسی و اداری موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور جداگانه، تحت بررسی و موشکافی قرار می‌گیرد تا زمینهٔ مناسبی برای قسمت سوم کتاب فراهم آید. این بحث از اهمیت خاصی برخوردار است و در حقیقت، مقدمه‌ای است برای ورود به بحث دربارهٔ شرایط کافی یا شرایط «غیرفنی» موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی.

سپس در قسمت سوم، کلیهٔ شرایط لازم و کافی در ده قسمت، معرفی و بررسی می‌شود. قسمت چهارم نیز به ملاحظات پایانی اختصاص دارد و چند نکته به اختصار مورد اشاره قرار می‌گیرد.

سعید بهشتی

پیش‌گفتار نویسنده

در صفحات آینده، تلاش خواهم کرد تا به تجزیه و تحلیل برخی از شرایطی که برای موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی، لازم به نظر می‌رسند بپردازم. در این راستا عمدتاً به شرایطی خواهم پرداخت که طبعاً و ضرورتاً «غیرفنّی» هستند. بدین‌معنا که در حال حاضر تنها به فنون و عوامل مکانیکیِ فرآیند برنامه‌ریزی و ارزیابی آنها توجه می‌شود. امّا در نوشتهٔ حاضر بر شرایط سیاسی و اداری‌ای که به دشوارتر کردن وظایف برنامه‌ریز آموزشی و پیچیده‌تر کردن طرّاحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های آموزشی گرایش دارند، تأکید خواهد شد.

تحقیقات و تجربیاتی که مبنای استخراج این نظرات هستند، عمدتاً ـ نه کاملاً ـ محدود به آمریکای لاتین بوده‌اند.

با این حال، امیدوارانه می‌گویم که نظرات و تعمیمات ارائه شده، از لحاظ قابلیت کاربرد و سودمندی، تنها به این منطقهٔ جغرافیایی محدود نمی‌شوند. در واقع، همان‌گونه که ادبیات برنامه‌ریزی آموزشی نیز به‌طور فزاینده‌ای نشان می‌دهد، فرآیندها و مسائل برنامه‌ریزی عموماً از کشوری به کشور دیگر قابل تغییر بوده و به‌طور قابل ملاحظه‌ای به یکدیگر شباهت دارند. از این‌رو، دیدگاهها و ملاحظات عرضه شده را نباید به آمریکای لاتین محدود دانست، بلکه باید برآمده از تحقیقاتی تلقی کرد که ضمناً در آمریکای لاتین آغاز شده‌اند.

موادی که این رسالهٔ کوچک براساس آنها قرار دارد، از راههای مختلفی جمع‌آوری شده‌اند. قسمت عمدهٔ بخش اول، برمبنای تحلیل اسناد و مدارک اداری ملّی، منطقه‌ای و بین‌المللی در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی عمومی و همچنین گزارشها و نسخه‌های افراد در خصوص برنامه‌ریزی قرار دارد. بخشهای مرتبط با شرایط سیاسی و اداری برنامه‌ریزی اصولاً از مشاهدات و تجربیات مؤلف دربارهٔ فاصلهٔ بین انتظارات نظریه‌پردازان از برنامه‌ریزی (آنچه باید باشد) و تجارب واقعی برنامه‌ریزان سرچشمه گرفته است.

مؤلف مایل است مراتب تشکر و قدردانی خود را از خدمات شورای آموزش عالی جمهوری آمریکا در زمینهٔ حمایت مالی و لجستیکی برای اجرای تحقیقات اساسی و مؤسسهٔ بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی به‌خاطر ارائه نظرات لازم در تهیهٔ نوشتهٔ حاضر اعلام نماید. همچنین، وی خود را تا حد زیادی مرهون بسیاری از اهالی آمریکای لاتین می‌داند که کاملاً آزادانه وقت خویش را در راه انجام این تحقیق صرف نمودند. من مایلم از ژوزف گرونوالد ــ از مؤسسهٔ بروکینگز ایالات متحده ــ به‌خاطر صبر و شکیبایی‌اش در آشنا کردن من با مسائل پیچیدهٔ اقتصادی و برنامه‌ریزی اقتصادی تشکر کنم. مخصوصاً مایلم از هاوارد ای. ویلسن، رئیس دانشکده علوم تربیتی دانشگاه کالیفرنیا در لس‌آنجلس، که نوشتهٔ حاضر را به او تقدیم می‌نمایم، تشکر و قدردانی کنم.

گوردون روسکو

مقدمهٔ ویراستار

بیست سال قبل، من به سازماندهی آنچه که احتمالاً اوّلین مأموریت تمام‌عیار بین‌المللی برای طراحی یک کشور در حال توسعه براساس برنامه‌های آموزشی آن بود، کمک کردم. حال که به دو دههٔ گذشته نظر می‌افکنم، از سادگی این فرض که همهٔ اعضای تیم می‌بایست اشکالات نظام آموزشی آن کشور را بیان می‌کردند و رهنمودهای کلی لازم‌الرعایه‌ای را عرضه می‌داشتند، وحشت‌زده می‌شوم. کارشناسانی را که ما فرستادیم، ممتاز و عالی‌رتبه بودند و گزارش آنان به اندازهٔ گزارش هر گروه دیگری که در آن زمان و مکان می‌توانست به وجود آید، خوب و مطلوب بود.

مسلّماً اگر آنها به جای سال ۱۹۴۹ در سال ۱۹۶۹ کار کرده بودند، «برنامهٔ»شان (واژه‌ای که در آن زمان متداول نبود) می‌توانست به فنون پیچیده‌ای مجهز گردد، امّا من تردید دارم که چنین برنامه‌ای به اجرا گذاشته می‌شد. آنچه را که ما به‌عنوان سازمان‌دهندگان آن مأموریت، تقریباً به‌طور کامل فراموش کرده بودیم، ظرفیت و توانایی آن کشور (در آن مرحله از توسعه و بدون دریافت کمک بیشتر) برای استفاده از یک برنامهٔ آموزشی جامع و فراگیر (از هر نوع) بود.

من در این موضوع تردید دارم که در صورت تکرار همان اشتباهات در زمان حاضر و آشفتگی ناشی از تجزیه و تحلیل‌هایی که از طرحهای نارسای نسل بعد شرم‌آورتر نیست، برنامه‌های فنی عالی به تعطیلی کشانده شوند. طبق گفتهٔ دکتر روسکو،

این مطلب به‌طور فزاینده‌ای روشن شده است که هرچند فنون برای یک برنامهٔ نوین و مطلوب در زمینهٔ تعلیم و تربیت «لازم» هستند، اما به خودی خود برای تضمین موفقیت آن «کافی» نیستند. وجود عواملی که خارج از کنترل برنامه‌ریزی قرار دارد، می‌تواند کار او را کم ارزش جلوه دهد.

همهٔ ما دربارهٔ موانع سیاسی، اداری و اجتماعی موجود بر سر راه برنامه‌ریز و برنامه‌هایش سخن گفته و برخی از ما در این باره چیزهایی نوشته‌ایم؛ امّا تا آنجا که من می‌دانم این نوشتار اوّلین گام در راه مطالعهٔ منظم شرایط «بیرونی» و غیرفنیِ موفقیت یا شکست یک برنامهٔ آموزشی در مجموعه‌ای از کشورهایی مرتبط به هم است. استنتاجات مؤلف براساس تجربیات او در آمریکای لاتین قرار دارد و اگر وی در آفریقا یا آسیا کار کرده بود، شاید استنتاجات دیگری داشت؛ امّا هرکس که در کشورهای درحال توسعه کار کرده می‌داند که اکثر انتقادها و پیشنهادهای روسکو، ورای منطقه‌ای که در آن مطرح شده، برای برنامه‌ریزان مفید و مناسب است.

گوردون روسکو، استادیار دانشکدهٔ تربیت معلّم دانشگاه سایراکیوس در آمریکاست و به‌عنوان مشاور آموزش و پرورش آمریکای لاتین نیز در موقعیت‌های مختلفی فعالیت کرده است. محور اصلی نوشته‌های او آمریکای لاتین و جزایر کارائیب است و طیف وسیعی از موضوعات ـ از برنامه‌ریزی آموزشی تا تجارب میان فرهنگی در مطالعات مقدماتی و از آموزش و پرورش تطبیقی تا مطالعهٔ دانش‌آموزان آمریکای لاتین در ایالات متحده ـ را دربر می‌گیرد.

دکتر روسکو اولین کسی است که مقدماتی بودن مطالعهٔ حاضر را می‌پذیرد. احتمالاً اولین نیاز در زمینهٔ برنامه‌ریزی این است که دلایل موفقیت برنامه‌های آموزشی در بعضی از کشورها و شکست فاحش آنها در کشورهای دیگر (به‌رغم خوب بودن این برنامه‌ها در ظاهر و به خودی خود) در معرض تحقیق قرار گیرد. انجام یک رشته مطالعات تطبیقی می‌تواند ما را به درک بهتری از نوع برنامه و سازمان برنامه‌ریزی‌ای که در کلیهٔ سطوح توسعهٔ سیاسی، اداری و اجتماعی به نحو احسن با کشورها تطبیق یافته‌اند، نایل کند.

سی.ای.بی.بی

ویراستار عمومی

فصل اول

دیدگاه سنتی

در طول دههٔ گذشته، علاقهٔ مستمر و پیوسته‌ای به ایجاد، کارمندگزینی و نگهداری دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی و تنظیم برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان جزء ضروری برنامه‌ریزی همه‌جانبهٔ ملی وجود داشته است. این علاقه، به‌طور مشخص، تحت تأثیر همایشهای منطقه‌ای و بین‌المللی در زمینهٔ برنامه‌ریزی و طرحهای مربوط به کمکهای فنی و مالی در این زمینه، به وجود آمده است. می‌توان گفت که سهم مربیان در ادبیات برنامه‌ریزی اگر بیشتر از اقتصاددانان و، در زمانهای اخیر، دانشمندان علوم سیاسی نباشد، کمتر نیست.

امّا به‌رغم همهٔ این علایق و تمایلات، پیشرفت برنامه‌ریزی آموزشی، پیچ‌درپیچ و کُند بوده است. برای تجسّم بهتر این موضوع می‌توانیم به سخن ویتگنشتاین (Wittgenstein) اشاره کنیم که: «چرخ‌دنده‌ها می‌چرخند، امّا درهم گیر نمی‌کنند.» هدف از نوشتار حاضر این است که علت گیر نکردن چرخ‌دنده‌ها در یکدیگر تجزیه و تحلیل شود و شرایط لازم و کافی برای حل این مسئله پیشنهاد گردد. در این راستا، من اصولاً برنامه‌ریزی آموزشی را در آمریکای لاتین مورد بررسی قرار خواهم داد، امّا در عین حال سعی خواهم کرد تا با عطف نظر به این زمینهٔ جغرافیایی، دیدگاههایی را استخراج نمایم که مناسب حال طیف وسیع‌تری از مخاطبان ما در زمینهٔ برنامه‌ریزی باشد.

شرایط لازم و کافی

پیش از توصیف شرایط موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی، باید راههای استفاده از واژهٔ «شرط» روشن شود. در این نوشته، شرایط لازم از شرایط کافی موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی تفکیک شده است. مقصود من از شرط لازم، شرطی است که باید تحقق یابد تا واقعه‌ای (که در اینجا همان موفقیت در امر برنامه‌ریزی است) روی دهد. و مراد از شرط کافی، شرطی است که اگر تحقق یابد، با آن واقعه همراه است.

به‌طور مشخص، شرایط یا لازم‌اند، یا کافی؛ و یا هم لازم‌اند و هم کافی. در توضیح این مطلب می‌توان گفت که ممکن است شرایطی وجود داشته باشد که هیچ‌کدام برای خلق یک رویداد کافی نباشند، امّا در عین حال همهٔ آنها برای ایجاد آن لازم باشند. از طرف دیگر، ممکن است شرایطی وجود داشته باشد که برای خلق یک رویداد کافی باشد، امّا لازم نباشد؛ زیرا امکان دارد شرایط دیگری نیز کفایت کند. نهایتاً، ممکن است یک شرط واحد وجود داشته باشد که به تنهایی برای خلق یک رویداد، هم لازم و هم کافی باشد.

این موضوع قابل تردید است که در این مرحله از توسعه و پیشرفت برنامه‌ریزی آموزشی، بتوان از شرایطی سخن گفت که با هر درجه‌ای از صحت و قطعیت، لازم و یا کافی باشند. با وجود این، مرزبندی میان شرایط لازم و کافی، کاری است مفید و سودمند؛ زیرا همان‌طور که در قسمت‌های بعد نیز توضیح خواهم داد، شرایطی که به‌طور سنّتی با برنامه‌ریزی آموزشی درآمیخته‌اند، چه به صورت جداگانه و چه به‌طور دسته‌جمعی، برای ایجاد موفقیت در برنامه‌ریزی کافی نیستند.

شرایط قانونی، پرسنلی و فنی، به‌طور سنتی، به‌عنوان شرایط لازم برای برنامه‌ریزی آموزشی موفقیت‌آمیز شناخته می‌شوند. از این‌رو، توجه انسان به مبانی قانونی تعیین‌کنندهٔ قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی و چارچوب سازمانی برنامه‌ریزی؛ استخدام، کارآموزی و توزیع برنامه‌ریزان آموزشی؛ و دانش فنی عرضه شده توسط برنامه‌ریزان در زمینه‌هایی مثل گردآوری، تحلیل و کاربرد داده‌ها و طراحی و بکارگیری الگوهای آموزشی جلب می‌گردد.

اگر این شرایط، به تنهایی و یا دسته‌جمعی، به‌عنوان مبنایی عمل کنند که برپایهٔ

آنها بتوان موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی را پیش‌بینی کرد، پس تعیین آنها کار مهمی است. این بدان معناست که می‌توان فرضیه‌هایی را دربارهٔ این موضوع تدوین نمود که برنامه‌ریزی موفقیت‌آمیز را ـ که با شواهدی در زمینه‌های تهیه، اجرا و ارزیابی برنامه تأیید گردیده ـ تا چه اندازه می‌شود به واسطهٔ پیشرفتهای قبلی در زمینهٔ مبانی قانونی برنامه‌ریزی، استخدام مقامات برنامه‌ریزی و دانش فنی برنامه‌ریزان پیش‌بینی کرد.

اگر شواهد نشان دهد که موفقیت در برنامه‌ریزی، غالباً ناشی از تحقق این شرایط بوده است، پس می‌توان نتیجه گرفت که گامهای بعدی برای بهبود برنامه‌ریزی آموزشی بر بهبود مداوم این شرایط تمرکز خواهد داشت. در این حال، ادعا می‌شود که این شرایط برای خلق رویداد مطلوب ـ یعنی موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی ـ لازم و کافی بوده‌اند.

از طرف دیگر، اگر شواهد نشان دهد که موفقیت و شکست در برنامه‌ریزی آموزشی، تنها به‌طور تصادفی، ناشی از این شرایط بوده است، پس می‌توان نتیجه گرفت که کلید بهبود برنامه‌ریزی، حداقل تا حدودی، خارج از شرایط سنتی برنامه‌ریزی قرار دارد. اینجاست که باید گفت این شرایط سنتی، هرچند برای تضمین موفقیت، لازم‌اند امّا کافی نیستند.

تحقق شرایط سنتی

برنامه‌ریزی آموزشی در آمریکای لاتین، پیشرفت بسیار کندی داشته است. امّا با وجود این باید گفت که شرایط سنتی برنامه‌ریزی آموزشی، به درجات متفاوت و به‌طور نسبتاً موفقیت‌آمیزی تحقق یافته‌اند. این موضوع تلویحاً حاکی از آن است که شرایط سنتی برای افزایش موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی، کافی نبوده‌اند. علت این امر چیست؟

مبانی قانونی برنامه‌ریزی آموزشی

هرچند ابزارهای قانونی برای شروع برنامه‌ریزی آموزشی و پی‌ریزی چارچوب سازمانی آن از کشوری به کشور دیگر فرق می‌کند، امّا در این مورد که برنامه‌ریزی

آموزشی، مستلزم چارچوب قانونی ویژه و مناسبی است، اتفاق‌نظر گسترده‌ای وجود دارد. این چارچوب، معمولاً شامل کارکردهای قانونی سازمان برنامه‌ریزی، روابط این سازمان با دیگر مقامات آموزشی و برنامه‌ریزی و شکل خاص آن است.

اکثر کشورهای آمریکای لاتین، که دقیقاً از توصیه‌های همایشها و کارگاه‌های منطقه‌ای و بین‌المللی تبعیت می‌کنند، سازمانهای برنامه‌ریزی را به‌عنوان سازمانهایی پایدار و ظاهراً کارآمد، تأسیس یا مجدداً سازماندهی کرده‌اند. در این کشورها یک شورای برنامه‌ریزی ـ که یا صرفاً برای همین هدف به وجود آمده و یا از قبل به‌عنوان یک هیئت مشورتی در آموزش و پرورش ملی وجود داشته است ـ عهده‌دار تدوین سیاستهای عمومی برنامه‌ریزی می‌باشد. این شوراها نمایندهٔ بخشهای داخلی نظام آموزشی و غالباً دربرگیرندهٔ مدیران و برنامه‌ریزان دیگر وزارتخانه‌های ملی هستند. در ذیل این شوراها، دفتر برنامه‌ریزی قرار دارد که به‌عنوان سازمان فنی برنامه‌ریزی عمل می‌کند.

دفتر فنی، طبعاً عهده‌دار وظایف تحلیل آماری ـ اعم از آمارهایی که توسط خود دفتر گردآوری شده یا آمارهایی که از بخش خصوصی آمار دریافت گردیده است ـ تحقیق آموزشی، و تهیه و ارزیابی برنامه‌ها می‌باشد. در موارد معدودی نیز دفتر برنامه‌ریزی به کار تجزیه و تحلیل بودجه‌های آموزشی می‌پردازد.

بعلاوه، بیشتر اسناد قانونی برای شروع برنامه‌ریزی، تا حدودی بیانگر چگونگی تفکیک وظایف شورا از وظایف دفتر و نحوهٔ سازماندهی کارهای دفتر می‌باشند.

این واقعیت که اکثر دفاتر برنامه‌ریزی در آمریکای لاتین ـ آن‌طور که از لحاظ قانونی توصیف شده‌اند ـ به‌رغم شباهتهای ظاهری‌شان، به نحو قابل‌توجهی از نظر شروع برنامه‌ریزی یا اجرای برنامه‌ها با یکدیگر فرق دارند، قویاً نشان می‌دهد که مبانی قانونی برنامه‌ریزی، شرط کافی موفقیت در امر برنامه‌ریزی نیستند.

با تفکیک انگیزهٔ سیاسی برای شروع برنامه‌ریزی از تعهد سیاسی در مقابل برنامه‌ریزی، می‌توان دلیل این مدعا را به بهترین وجه درک کرد. تأسیس دفاتر برنامه‌ریزی، طبعاً مستلزم اتخاذ یک تصمیم سیاسی قبلی در سطوح وزارتخانه‌ای یا ملی می‌باشد. امّا این انگیزهٔ سیاسی برای شروع برنامه‌ریزی غالباً با تضمین‌های سیاسی در

خصوص این موضوع که برنامه‌ریزی، موقعیت نسبتاً روشن و مهمی را در درون ساختار تصمیم‌گیری اشغال خواهد نمود، همراه نیست. بنابراین، اکثر برنامه‌ریزان آموزشی از همان ابتدا خود را در یک موقعیت نامطلوب می‌یابند. بدین ترتیب که از یک طرف دارای مشروعیتی هستند که برآمده از زمینه‌ها و دلایلی سیاسی است و از طرف دیگر، فاقد ضمانت سیاسی و یا واجد ضمانت سیاسی اندک برای جلب توجه به برنامه‌ها یا حمایت از اصلاح و توسعهٔ آموزشی (البته به استثنای کلی گویی‌ها) می‌باشند.

تجزیه و تحلیل قانونی برنامه‌ریزی، دقیقاً نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی،دوام و قوام خود را از تعهد سیاسی قبلی به دست می‌آورد. امّا در عین حال باید توجه داشت که این تحلیل نمی‌تواند تعهد مشروع و تعهد نامشروع را دقیقاً از یکدیگر تفکیک کند.

تأمین کارکنان برنامه‌ریزی آموزشی

در سراسر آمریکای لاتین، تأمین کارکنان دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور نسبتاً خوبی انجام می‌شود، اگرچه به موازات تغییر دولتها و فراز و نشیب فعالیتهای برنامه‌ریزی، در تعداد و نوع برنامه‌ریزان استخدام شده نیز تغییرات «فصلی» به چشم می‌خورد. در برخی از کشورها، کارکنان دفاتر برنامه‌ریزی، بخوبی تأمین شده‌اند. در این کشورها علاوه بر کارکنان اجرایی، اداری و دفتری، افراد متخصصی در زمینه‌های آمار، اقتصاد، آموزش ابتدایی، متوسطه، فنی و معمولی، تحقیقات اجتماعی ـ اقتصادی و قوانین آموزشی به خدمت گرفته شده‌اند. در یک مورد، کارکنان دفتر برنامه‌ریزی، شامل یک تحلیل گر بودجه، یک مؤلف و یک مترجم نیز بوده است.

البته در زمینهٔ تأمین کارکنان برنامه‌ریزی آموزشی، موانع و محدودیتهایی نیز وجود داشته است. مثلاً در مواقعی یک دفتر، تنها شش کارمند را دربر می‌گرفت که شامل یک سرایدار، یک ماشین‌نویس و یک منشی بود. دفتر دیگری با هشت عضو که شامل دو رئیس و یک معاون بود، کار می‌کرد.

یکی از مسائل مهم در ارتباط با تأمین کارکنان، مسئله تأمین منابع مالی برنامه‌ریزی آموزشی است. در بسیاری از کشورها، اعتبارات اختصاص یافته به برنامه‌ریزی تقریباً به‌طورکامل به مصرف حقوق کارکنان می‌رسد و برای وظایف محوله به دفتر، بویژه

برای تحقیقات، مبلغ کمی باقی می‌ماند.

مسئلهٔ استخدام، آموزش و توزیع برنامه‌ریزان آموزشی، هرچند هنوز هم به‌طور کامل حل نشده، امّا به نحو فزاینده‌ای نیازمند یک راه‌حل عملی است. در حال حاضر، دیگر به نظر نمی‌رسد که این مسئله، مستلزم توافق قبلی بر سر تعریف «برنامه‌ریزی آموزشی» باشد. در عوض، اکثر مردم معتقدند که مجموعهٔ متنوعی از مهارتها برای برنامه‌ریزی لازم است. نیاز به جمعیت‌شناسان، آماردانان، اقتصاددانان، جامعه‌شناسان و متخصصان در همهٔ سطوح و انواع تعلیم و تربیت، هرچند در همه کشورها تحقق نیافته، اما مورد توافق بوده است.

به هر حال، کاربرد و ترکیب این مهارتها در هر کدام از مراحل برنامه‌ریزی باید مشخص گردد. این مسئله که تعیین انواع کارکنان برنامه‌ریزی، از جملهٔ شرایط لازم موفقیت در برنامه‌ریزی است، شبیه مسئلهٔ تعیین مبانی قانونی برنامه‌ریزی است. آنچه برنامه‌ریز آموزشی انجام می‌دهد، مطمئناً وابسته به آموخته‌های وی، محل کارش در ساختار آموزشی و وظایف قانونی او می‌باشد. امّا مسئلهٔ مهم‌تر این است که برنامه‌ریز درواقع چه می‌کند. هنگامی که به بررسی رفتار واقعی برنامه‌ریزان آموزشی می‌پردازیم، بلافاصله متوجه می‌شویم که هرگونه تلاشی برای تعریف مسئولیتهای آنان از طریق پیش‌بینی رفتار ایشان برمبنای دستورالعمل‌های قانونی یا شرح وظایف سازمانی، کاری است بیهوده. غالباً کار واقعی برنامه‌ریز، خارج از سازگاری و تطابق با اینگونه الگوهای هنجاری قرار دارد.

پس غیرمنطقی نیست اگر گفته شود که وجود حداقلی از سطح و دامنهٔ مهارتها در برنامه‌ریزی، یکی از شرایط لازم برای موفقیت در این زمینه است. امّا در عین حال می‌توان استدلال کرد که تعیین قبلی نیازمندی‌های پرسنلی و آموزش آنان، شرط کافی موفقیت نیست.

تخصص فنی

در زمینهٔ برنامه‌ریزی آموزشی، بیشتر به اصلاح و بهبود فنون برنامه‌ریزی ـ از کاربرد بهتر آمارهای موجود گرفته تا کاربرد الگوهای تخصصی ارتباطات میان آموزش

و پرورش و توسعهٔ ملی ـ توجه گردیده است. رشد سریع صلاحیتهای فنی برنامه‌ریزان، که گاه مورد بحث قرار گرفته است، می‌تواند به کاهش مسائل دیگری که برنامه‌ریزان با آن مواجه‌اند کمک کند.

امّا مهارت در کاربرد الگوهای تخصصی برنامه‌ریزی آموزشی، غالباً از توانایی برای شناخت محدودیتهای این الگوها (یعنی محدودیتهای سیاسی و اداری محیطی که برنامه‌ریزان در آن فعالیت می‌کنند) تفکیک شده است. لذا حتی اگر کسی قادر به طراحی ابزاری برای اندازه‌گیری دانش فنی باشد، بعید است که این تخصص، به‌موفقیت واقعی در برنامه‌ریزی آموزشی بینجامد.

تخصص فنی، واژه‌ای نسبی است و لذا به سهولت همچون یک شرط، توصیف می‌شود. هرچند برخورداری از حداقل تخصص در زمینهٔ فنون برنامه‌ریزی، شرط لازم برای موفقیت در این زمینه است، با این حال، نیاز به مسائل دیگری در زمینهٔ مهارت فنی موجب می‌شود که این شرط، به‌عنوان یک شرط لازم باقی بماند و به یک شرط کافی تبدیل نگردد.

نتیجه‌گیری

این بررسی مختصر دربارهٔ شرایط قانونی، پرسنلی و فنی ـ که به‌طور سنّتی با برنامه‌ریزی آموزشی در آمیخته‌اند ـ نشان می‌دهد که شرایط مزبور برای تضمین موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی کافی نیستند. سازمانی کردن برنامه‌ریزی و رشد صلاحیت فنی برنامه‌ریزان، به‌طور معنادار با موفقیت واقعی در زمینهٔ برنامه‌ریزی همراه نبوده است.

اولاً بعید است که تلاش برای بهبود برنامه‌ریزی آموزشی، به واسطهٔ تأکید بر یک یا بیش از یکی از این شرایط به نتایج مطلوبی دست یابد. البته این بدان معنا نیست که این تلاشها باید متوقف شود، بلکه بدین‌معناست که انتظار حصول موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی، تنها براساس این شرایط، امری است غیرواقع‌بینانه. بعلاوه توجه بیش از حد به بهبود این شرایط ناکافی برای موفقیت، ممکن است موجب کاهش ارج و منزلت برنامه‌ریزی گردد.

فصل دوم

موانع سیاسی و اداری موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی

موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی، صرفاً به شرایط قانونی، پرسنلی یا فنی بستگی ندارد. برنامه‌ریزی، فراتر از همهٔ اینها کوششی است برای بکار بردن عقل و منطق در فرآیند تغییر و توسعهٔ آموزشی. برنامه‌ریزی، عقلانیت را اعمال می‌کند، به‌طوری که این امکان را برای یک ملت فراهم می‌سازد که از منابع انسانی، مادی و مالی خود در جهت تحقق هدفهای تربیتی به صورت بهینه استفاده کند و در عین حال، بین توسعهٔ آموزشی و توسعهٔ دیگر بخشهای ملی، هماهنگی مؤثری برقرار سازد.

بدیهی است که تحقق دو امر بهینه‌سازی و اثربخشی تا حد زیادی به اطلاعات و تخصص فنی بستگی دارد. برنامه‌ریزی برای یک نظام آموزشی ـ که سطح و نوع خاصی از آموزش و پرورش را برای همه یا بخشی از جمعیت واجب‌التعلیم فراهم می‌سازد ـ مستلزم فنون جمعیت‌شناختی کاملاً تخصصی و تحلیل دقیق راههای حرکت و پیشروی دانش‌آموزان در درون این نظام است. هنگامی که این نوع برنامه‌ریزی با تدابیر و اقداماتی برای اطمینان از تأمین نیروی انسانی موردنیاز رشد اقتصادی همراه می‌گردد، این فرآیند، پیچیده‌تر و حتی مستلزم دقت و صلاحیت فنی بیشتری می‌شود. اطمینان از تأمین این نیازهای فنی، مستلزم یک چارچوب قانونی و سازمانی پایدار برای اجرای امور فنی و گروهی از برنامه‌ریزان است که قادر به اجرای این امور باشند.

امّا شرایط قانونی، پرسنلی و فنی، اگر موجب نادیده گرفتن شرایط سیاسی و

اداری مؤثر بر موفقیت در برنامه‌ریزی گردند، گمراه‌کننده خواهند بود. معنای این سخن آن است که باید محیط غیرفنی بزرگتری که برنامه‌ریزی، بناچار در آن عمل می‌کند، نیز مورد توجه و امعان‌نظر قرار گیرد. همچنین، باید مسائل غیرفنی‌ای که برنامه‌ریزان با آنها مواجه می‌شوند، توصیف و تحلیل گردد و برای برنامه‌ریزی موفقیت‌آمیز در یک موقعیت سیاسی و اداری کمتر مطلوب ـ اگرنه خصومت‌آمیز ـ راهبردهایی پیشنهاد شود. حتی هنگامی که شرایط قانونی، پرسنلی و فنّی نیز کاملاً مناسب به نظر می‌رسند، چون محیط‌کار برنامه‌ریزان می‌تواند بی‌تفاوت یا حتی خصومت‌آمیز باشد، لذا ممکن است مانع موفقیت در امر برنامه‌ریزی گردد.

پس موانع سیاسی و اداریِ راه‌حلهای فنی‌تر و سازمانی‌تر برای مسائل برنامه‌ریزی کدام‌اند؟ من این موانع را با اشاره به خلط و اشتباهی که بین سطوح صلاحیّتهای سیاسی، فنی و اداری اتفاق می‌افتد، معرفی و سعی خواهم کرد تا علت این خلط و اشتباه را بیان نمایم.

دو فرض اساسی

پیش از بررسی موانع سیاسی و اداری مؤثر بر برنامه‌ریزی آموزشی، توصیف دو فرض بنیادی این بحث، ضروری است. اولاً فرض می‌شود که برنامه‌ریزی آموزشی، یک فرآیند فنی است، ثانیاً فرض می‌شود که برنامه‌ریز آموزشی، هنگام درگیری با این فرآیند، نه تنها نیازمند دانش فنی مربوط به برنامه‌ریزی است، که همچنین نیازمند دانش مربوط به مسئولیتها و آزادی‌های خود به‌عنوان یک کارشناس فنی و میزان ثبات و استحکام این مسئولیتها و آزادی‌ها نیز هست.

برنامه‌ریز آموزشی، نه یک سیاستمدار است که مسئول هدفهای وسیع تربیتی باشد و نه یک مدیر، که در مقابل تعیین عملیات لازم برای تحقق این هدفها مسئولیت داشته باشد. در عوض، وی یک کارشناس فنی است که کارش، تعیین و توصیف ابزارهای گوناگون برای تحقق هدفهاست. برنامه‌ریز آموزشی، به‌عنوان یک کارشناس فنی، نیازمند اطلاعاتی است که به او اجازه دهد تا حدود صلاحیت خود را بشناسد، به‌طوری که دریابد کارش تعیین هدفهای آموزشی یا انتخابگری از

میان ابزارهای گوناگون ـ که هر دو در قلمرو صلاحیت سیاستمدار قرار دارند ـ و همچنین، ادارهٔ امور مربوط به تأمین و تحقق ابزارها و هدفهای تعیین شده ـ که در قلمرو صلاحیت مدیر می‌گنجد ـ نیست. حتی در مرحلهٔ ارزیابی برنامه‌ها ـ چه در حال اجرا و چه پس از آن ـ نیز وظیفهٔ برنامه‌ریز عبارت است از بدست آوردن دانش و تخصص فنی بیشتر از طریق آزمودن نتایج، تا تعریف مجدد هدفها یا سازماندهی مجدد رویه‌های اداری.

تمایز جنبه‌های سیاسی، اداری و فنی، به معنای وجود مرزهایی روشن و محکم نیست که در تمامی زمانها و مکانها فرآیند برنامه‌ریزی را به سه بخش جداگانه تقسیم کنند. همان‌گونه که بعداً هم خواهیم دید، هنگامی که خطوط مرزی، بسیار تیره و تار هستند، عوامل زیادی وجود دارد که موجب می‌شود برنامه‌ریز، وظایف خود را بسیار مبهم بیابد، امّا هرگاه که ارتباط کامل میان جنبه‌های فوق لازم باشد، ترسیم خطوط مرزی محکم و ثابت، بسیار مشکل و حتی بی‌فایده خواهد بود.

دو فرض فوق، لزوماً در سطح جهانی پذیرفته نشده‌اند، امّا در عین حال، اساس مباحث بعدی ما را تشکیل می‌دهند.

موانع سیاسی برنامه‌ریزی آموزشی

اصولاً موانع سیاسی موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی، از عدم موفقیت در تفکیک میان جنبه‌های سیاسی و فنی تصمیمات آموزشی نشأت می‌گیرد. در بسیاری از کشورها، علت این عدم موفقیت، ناتوانی در توزیع قدرت لازم برای اتخاذ تصمیمات سیاسی و فنی است و به همین خاطر، قدرت در رأس سلسله مراتب آن، در یک منصب یا تعداد اندکی از منصب‌ها متمرکز می‌شود. این تمرکز قدرت تصمیم‌گیری در دست افرادی معدود و انگشت‌شمار، هنگامی تشدید می‌شود که تصمیم‌گیری، ظاهراً براساس الگوهای قانونی و سازمانی قرار دارد و به نظر می‌رسد که قدرت تصمیم‌گیری نیز در سطوح مختلف سازمان توزیع می‌شود، امّا درواقع چنین نیست و این الگوها جریان واقعی امور را نشان نمی‌دهند. تداخل تصمیمات سیاسی و فنی، به فقدان سیاستهای روشن آموزشی و «سیاسی شدن دانش» می‌انجامد.

تداخل تصمیمات سیاسی و فنّی

همچون دیگر نواحی دنیا، در آمریکای لاتین هم مرسوم است که یک سیاستمدار ـ که ممکن است در آموزش و پرورش تجربه‌ای داشته یا نداشته باشد ـ به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش منصوب شود. او نیز به نوبهٔ خود، افرادی را در رأس بخشها و قسمت‌های مختلف وزارتخانه منصوب می‌کند. از آنجا که تعداد بسیار زیادی از مناصب کلیدی، حتی در موقعیت‌هایی که مستلزم صلاحیت فنی هستند، ماهیتاً سیاسی می‌باشند، لذا به نظر می‌رسد بسیاری از کسانی که در رأس هرم قدرت هستند، در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که در آنها نه ملاحظات سیاسی، حاکم است و نه ملاحظات فنی.

با پیشرفت رویه‌های دقیق و در عینِ حال غیرعادی خدمات کشوری، کسانی که موقعیت‌هایی را در رأس نظام آموزشی به دست آورده یا در آرزوی بدست آوردن چنین موقعیت‌هایی هستند، درست یا غلط، متوجه این موضوع می‌شوند که موفقیت آنان به تداوم رضایت سیاسی بستگی دارد تا رضایت فنّی. در این موارد، غالباً تصمیمات فنّی به تعویق می‌افتد تا تصمیم سیاسی درستی اتخاذ شود. گاهی هم تصمیماتِ مبتنی بر دلایل فنّی و تصمیماتِ مبتنی بر دلایل سیاسی با یکدیگر منطبق می‌شوند، اما در موارد دیگر، نه تنها شواهد فنّی، تصمیمات سیاسی را تأیید نمی‌کنند، بلکه بین آنها تضاد و تعارض درمی‌گیرد.

تأکید بر گسترش آموزش ابتدایی در آمریکای لاتین، موضوعی است قابل تأمل. گسترش آموزش ابتدایی، هم مورد تأیید ملاحظات فنّی است، هم مورد تأیید ملاحظات سیاسی. در حالی که فشارهای سیاسی، مخصوصاً فشارهای ناشی از اهمیت و برجستگی وسیع سیاسیِ احداث ساختمانهای مدارس ابتدایی، کشورها را به سوی گسترش بیش از حد این مدارس، سوق می‌دهد، ملاحظات فنی حاکی از آن است که گسترش بسیار سریع این سطح آموزشی، هزینه‌های جاری بسیار زیاد و غیرقابل دفاع را برای دولت به دنبال می‌آورد.

این موضوع کراراً ذکر شده است که ناتوانی رهبران کشورهای در حال توسعه در زمینهٔ تفویض اختیارات بیشتر و کاهش میزان تفویض تصمیمات فنی به کارشناسان

سطوح پایین‌تر در سلسله مراتب آموزشی، تداخل فوق را تشدید می‌کند.

نهایتاً در موقعیت‌هایی که به‌خاطر عدم تأمین قدرت سیاسی، حمایت سیاسی دائمی و پایداری وجود ندارد، موقعیت فرد نیز در سلسله‌مراتب سازمانی، دستخوش تزلزل می‌گردد و او برای حفظ موقعیت خود، مجبور است که همواره به نکته‌های ظریف در ارتباط با تغییر حامیانش توجه داشته باشد.

این تداخل تصمیمات سیاسی و فنی، گاه بسادگی قابل تشخیص نیست. فهم فرآیند تصمیم‌گیری آموزشی از طریق بررسی دستورالعمل‌های قانونی و سازمانی، موجب نادیده گرفتن شرایط واقعی می‌گردد. همچنین، اختلافات میان تصمیم‌گیری‌های مشروع و نامشروع، مشکلات عدیده‌ای را در تعریف روشن وظایف برنامه‌ریزان آموزشی به وجود می‌آورد.

فقدان سیاستهای روشن آموزشی

یکی از پیامدهای خطرناک تداخل تصمیمات سیاسی و فنّی، فقدان سیاستهای روشن آموزشی است. این عدم وضوح، احتمالاً به بهترین وجه در قوانین ملّی و «قوانین اساسی» آموزش و پرورش ـ که هر دو به منظور هدایت اقدامات آموزشی در نظر گرفته می‌شوند ـ مشاهده می‌گردد. هرچند، بعضی از قسمت‌های قانون اساسی، بخصوص آن قسمت‌هایی که برنامه‌های درسی، روشهای تدریس و اعطای گواهینامه‌های تحصیلی را تجویز می‌کنند، کاملاً مشخص هستند، با این وجود، نتیجهٔ نهایی مبهم می‌باشد. برای نشان دادن این موضع که امور مشخصی مانند برنامه‌های درسی، برای تحقق هدفهای آموزشی چگونه طراحی شده‌اند، اطلاعات اندکی وجود دارد.

از آن بدتر اینکه هنوز هم بین آن اهداف آموزشی‌ای که به صورت سیاسی معین شده‌اند و لذا در معرض تغییرات سیاسی قرار دارند و آن اهدافی که درواقع ابزارهایی فنی هستند و لذا در معرض تغییرات فنی قرار دارند، فرق گذاشته نمی‌شود.

به‌طور مشخص‌تر، بین آن سیاستهایی که نهایتاً وابسته به توافق هنجاری هستند و آن سیاستهایی که به شواهد تجربی بستگی دارند، مرزبندی مبهمی وجود دارد. مسائل مربوط به ارزیابی و در صورت لزوم، تغییر سیاستها غالباً براساس دلایل غلط،

مورد بحث و گفتگو قرار می‌گیرند. جستجوی توافق هنجاری در ارتباط با سؤالات تجربی، امری است بی‌حاصل، زیرا پاسخ به این سؤالات، مستلزم شواهد تجربی است. همین‌طور، جستجوی شواهد تجربی برای مسائلی که باید حل شود و مستلزم توافق هنجاری است، امری است بی‌فایده.

از این‌رو، در بسیاری از بحثهایی که در آمریکای لاتین پیرامون سیاستهای آموزشی وجود دارد، این تداخل بین مسائل هنجاری (از قبیل تربیت «شهروند خوب») و مسائل تجربی (مانند اثربخشی برنامه‌های درسی مدارس برای تربیت شهروندان خوب) دیده می‌شود. غالباً برنامه‌های درسی، هم در گزارشهای قانونی و هم در نوشته‌های تربیتی، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند، چنانکه گویی دارای یک مبنای مافوق تجربی یا متافیزیکی هستند و لذا باید از طریق معرفت اشراقی یا الهامی در معرض ارزیابی واقع شوند. متأسفانه این روش، امید به مطالعهٔ تجربی برنامه‌های درسی و پیامدهای آنها را کاهش می‌دهد.

این تداخل مسائل سیاسی و فنی، یا مسائل هنجاری و تجربی در زمینهٔ سیاست آموزشی، مشکلات خاصی را برای برنامه‌ریز آموزشی به‌وجود می‌آورد. زیرا این موضوع اصلاً به‌طور کامل روشن نیست که کدامیک از سطوح سیاستهای آموزشی باید در محدودهٔ عمل برنامه‌ریز، به‌عنوان یک کارشناس فنی، قرار گیرد و کدام سطح به مقامات عالی‌رتبهٔ سیاسی واگذار شود. برعکس، خود این مقامات هم در مورد سطوح سیاسی و فنی، تصور روشنی ندارند و غالباً از سیاستهایی که مبتنی بر دلایل سیاسی است، حمایت می‌کنند؛ حتی اگر این سیاستها فی‌الواقع همان مسائل فنی‌ای باشند که به شواهد تجربی نیاز دارند.

تداخل جنبه‌های سیاسی و فنی در زمینهٔ آموزش و پرورش، غالباً در کشورهایی یافت می‌شود که در آنها وظیفهٔ برنامه‌ریزی بین یک شورای سیاسی و یک دفتر فنی تقسیم شده است. البته در ظاهر به نظر می‌رسد که این سازماندهی، تمایز و مرزبندی روشنی را بین تصمیمات سیاسی و فنی به وجود می‌آورد. امّا بررسی وضعیت هر یک از این دو بخش و رابطهٔ بین آن دو، درست خلاف این امر را نشان می‌دهد.

از آنجا که خود این شورا، درواقع، قدرت سیاسی اندکی دارد ـ بدین‌معنا که برای

اتخاذ سیاستها قدرت اندک و برای نیل به توافق هنجاری شانس کمی دارد ـ گاه، یک رشته مسائل فنی را به عهده می‌گیرد و سپس اشتباهاً طوری به آنها می‌پردازد که گویی این مسائل، اصلاً سیاسی بوده‌اند. بدین‌ترتیب، شورای مزبور وارد قلمروی می‌شود که احتمالاً برای دفتر فنی، اختصاص یافته و دفتر فنی هم در عمل، به یک تدارک‌دهندهٔ اطلاعات جداگانه یا حتی به یک پادوی محض تبدیل می‌گردد.

در موارد دیگر که شورا فعّال نیست یا بیشتر به اموری غیر از برنامه‌ریزی می‌پردازد، دفتر فنی به جنبه‌های فنّی برنامه‌ریز روی می‌آورد و سعی می‌کند تا بر وفق مراد خود ـ نه برای رضایت دیگران ـ به تعیین سیاستهای کلی آموزشی، که هدایت‌کنندهٔ امور فنی هستند، بپردازد.

به‌طور آرمانی، شورا و دفتر فنی باید، هم از لحاظ حفظ حدود و ثغور و هم از لحاظ تعیین مجدّد و مستمر سیاستهای آموزشی ـ که به موازات جمع‌آوری شواهد سیاسی و فنی صورت می‌گیرد ـ بر یکدیگر نظارت کنند. البته چنین کاری چه در اینجا و چه در نظام بزرگتر آموزشی، بندرت اتفاق می‌افتد.

اصولاً عدم وجود سیاستهای روشن آموزشی به نحو نامطلوبی، بر برنامه‌ریز آموزشی اثر می‌گذارد، زیرا در این صورت، وی نمی‌تواند به حد و مرز روشن یا ثابتی میان جنبه‌های سیاسی و کلی سیاست آموزشی و جنبه‌های فنی مشخص‌تری که در قلمرو و صلاحیت خودش قرار می‌گیرند، متکی باشد. بنابراین، او در موقعیتی قرار می‌گیرد که در آن فعالیتهای فنی‌اش از نظر برخی به‌عنوان نقض حقوق و امتیازات ویژهٔ سیاسی تلقی می‌شود و عدهٔ قلیلی مایل یا قادر به تعیین حدود این دو سطح خواهند بود.

انتخاب از میان گزینه‌های مختلف

تداخل میان تصمیمات سیاسی و فنّی، نه تنها برنامه‌ریز آموزشی را از لحاظ تعیین قلمرو صلاحیتش، که همچنین از لحاظ طرق استفاده از کارش آزار می‌دهد. به‌طور مشخص، برنامه‌ریز آموزشی اغلب متوجه این موضوع می‌شود که ابزارهای گوناگون برای تحقق اهداف آموزشی، نه به‌عنوان فنون مختلفی که باید براساس معیارهای فنّی

مورد داوری قرار گیرند، بلکه به منزلهٔ گزینه‌هایی که به لحاظ سیاسی کم و بیش خوب هستند، تلقی می گردند.

این تداخل، عمدتاً در تلاشهای برنامه‌ریزان آموزشی برای تنظیم طرحهای مدرسه‌سازی دیده می‌شود. این پدیده کراراً اتفاق می‌افتد که محل استقرار ساختمانهای آموزشی در نهایت برمبنای حمایت سیاسی معین می‌شود تا دلایل فنی از قبیل تراکم جمعیت واجب‌التعلیم، موقعیت و اندازهٔ مدارس موجود و تسهیلات رفت و آمد. در موارد دیگر، محل استقرار مدارس، از قبل براساس دلایل سیاسی معین می‌شود و برنامه‌ریز صرفاً برای تنظیم طرحهای ویژهٔ ساختمانی آموزش می‌بیند.

این قبیل رویدادها بسیار روشن هستند و به‌سهولت یافت می‌شوند. امّا باید توجه داشت که انواع ظریف‌تری از تداخل نیز اتفاق می‌افتد. پیدا کردن برنامه‌ریزانی که مسئولیت آنها «آرایش» فنی برنامه‌هایی است که قبلاً به صورت سیاسی معین شده‌اند ـ یعنی برنامه‌هایی که هدفها و ابزارهایشان بر مبنای دلایل سیاسی معین شده‌اند ـ کم نیست.

سیاسی شدن دانش

تداخل تصمیمات سیاسی و فنی که به «سیاسی شدن دانش» کمک می‌کند، ویژگی بسیاری از کشورهاست. منظور از سیاسی شدن دانش این است که در یک جوّ کاملاً سیاسی، واکنش تصمیم‌گیرندگان در قبال شواهد عینی، ممکن است به صورت قبول یا ردّ این شواهد برمبنای دلایل و زمینه‌های سیاسی، جلوه‌گر شود. در اثر سیاسی شدن دانش، به جای طرح این سؤال که: «ارزش شواهد ارائه شده چیست؟»، این سؤال مطرح می‌شود که: «گرایشهای سیاسی ارائه کنندهٔ شواهد کدام‌اند؟»

هنگامی که دانش، سیاسی می‌شود، شک و تردید دربارهٔ پژوهشها و داده‌ها به‌خاطر نادرست بودن، دقیق نبودن یا ناکافی بودن آنها نیست، بلکه به‌خاطر عدم اعتبار استوارنامه‌های سیاسیِ افراد یا سازمانهای عرضه‌کنندهٔ این پژوهشها و داده‌هاست. البته برخی از سازمانها حتی با وجود تغییرات مکرر در جوّ سیاسی حاکم بر محیط کارشان نیز در امر جمع‌آوری پژوهشها و داده‌ها کاملاً تحت تأثیر چنین مسائلی قرار نمی‌گیرند.

با وجود این، از آنجا که سازمانهای برنامه‌ریزی آموزشی عمیقاً با امور دولتی در ارتباط هستند، بندرت از این تأثیر در امان می‌مانند.

سیاسی شدن دانش، مخصوصاً تلاشهای آن گروه از برنامه‌ریزان آموزشی را که می‌خواهند با ارائهٔ برنامه‌های فنی درهم تنیده و دقیق برای توسعهٔ آموزشی، بنیادهای کاملاً سیاسی را برای تصمیم‌گیرندگان خنثی کنند، بر باد می‌دهد. این قبیل برنامه‌ها گاه برغم استدلال‌های فنی‌شان، بلافاصله رد می‌شوند، زیرا «شهرت» سیاسی برنامه‌ریزان، مورد تأیید سیاستمدارانی که مسئول تصویب برنامه‌ها هستند، واقع نمی‌شود.

در کشورهایی که دفاتر برنامه‌ریزی یا برخی از اعضای آن پس از تغییرات دولت باقی مانده‌اند، بسیار محتمل است که برنامه‌ها برغم شایستگی فنی‌شان کنار گذاشته شوند. گاهی اوقات، برنامه‌های نسبتاً مشابه توسط برنامه‌ریزان جدید، طراحی و به‌وسیلهٔ نیروهای سیاسی جدید، تأیید می‌شوند. در یکی از کشورهای آمریکای لاتین می‌توان حداقل پنج نوع برنامهٔ نسبتاً مشابه برای سازماندهی مجدد آموزش متوسطهٔ آکادمیک پیدا کرد که اولین نوع آن در سال ۱۹۴۶ مطرح گردید. مسلماً هرکدام از این برنامه‌ها به‌وسیلهٔ داده‌های جدید و زبان تازه‌ای توصیف می‌شوند، امّا اصولاً همهٔ آنها یکی هستند. هیچ‌کدام از این برنامه‌ها وجود برنامه‌های قبل از خودش را تصدیق نمی‌کند.

این نمونه‌های افراطی از سیاسی شدن دانش، عادی و پیش پا افتاده نیست. می‌توان روی یک مقیاس کوچکتر، نمونه‌های زیادی را مشاهده کرد که امور فنّی بنابه دلایل سیاسی، لکه‌دار می‌شوند.

عقاید عمومی

در کشورهای فوق، بیان آزادانهٔ عقاید عمومی در مورد هدفها و وسایل آموزش و پرورش، موجب خنثی شدن مسئلهٔ تمرکز قدرتهای تصمیم‌گیری سیاسی و فنی در دست عده‌ای معدود نمی‌شود. تصمیمات سیاسی دربارهٔ اهداف آموزشی، معمولاً منعکس‌کنندهٔ تشخیص و بررسی قبلی عقاید عمومی نیست. کارشناسی که ممکن است

به‌جریان یا جهت تصمیم‌گیری آموزشی علاقه‌مند باشد، فرصت کمی دارد تا برای تحکیم موقعیت خویش به آرای عمومی مراجعه کند.

گاه در آغاز برنامه‌ریزی آموزشی، یک رشته برنامه‌های اطلاعاتی برای آشناکردن مردم با مقصود برنامه‌ریزی و زمینه‌های مربوط به آن به مورد اجرا درآمده است. امّا این برنامه‌ها یک‌طرفه هستند و به همین خاطر ابزارهایی را فراهم نمی‌کنند که به واسطهٔ آنها مردم بتوانند علاقهٔ خود را نسبت به امور آموزشی بیان نمایند.

و البتّه، اعتماد و اتکای بیش از حد به آرا و عقاید عمومی برای جلوگیری از زیاده‌روی‌های تصمیمات سیاسی، ممکن است برنامه‌ریز آموزشی را در موقعیت نامطلوب‌تری قرار دهد و آن اینکه بخواهد از طریق مراجعه به آرا و عقاید عمومی به‌تصمیمات فنی دست یابد.

خلاصه

اصولاً موانع سیاسی موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی از تداخل دائمی تصمیمات سیاسی و فنی نشأت می‌گیرند. برنامه‌ریز، به‌عنوان یک کارشناس فنی، غالباً خود را در این موقعیت می‌بیند که قلمرو صلاحیت فنی‌اش به صورت مبهم تعیین گردیده و به‌وسیلهٔ سیاستمدار نقض می‌شود.

تدوین و ارزیابی سیاستهای آموزشی و انتخاب از میان ابزارهای گوناگون فنّی، مشخصاً به‌خاطر همین تداخل به اشکال برخورد می‌کند. حتی به‌خاطر فضای شدیداً سیاسی که در آن شواهد مورد ارزیابی قرار می‌گیرند، مراجعه به این شواهد ممکن است بی‌فایده باشد.

موانع اداری برنامه‌ریزی آموزشی

برنامه‌ریزی آموزشی، در اثر تداخل تصمیمات سیاسی و فنی آسیب می‌بیند. امّا آسیب‌رسانیِ تداخل تصمیمات اداری و فنی، بیشتر است. همان‌طور که گفته شد، تهیهٔ برنامه‌ها یک فرآیند فنی است و اجرای آنها یک فرآیند اداری. امّا برای ترسیم و تحکیم مرزهای دو سطح فوق، مسئولیتها و اختیارات روشنی وجود ندارد.

اصولاً حفظ مرزهای تصمیمات اداری و فنی، امری است دشوار. برای مثال، شخص ممکن است به‌طور نسبتاً موجهی از برنامه‌ریزی برای اجرای یک برنامه سخن بگوید، امّا این برنامه‌ریزی به‌صورت واضح و روشن در قلمرو صلاحیت اداری یا فنی قرار نگیرد. هنگامی که مدیر به اجرای برنامه می‌پردازد، ممکن است با وقایعی مواجه شود که مستلزم اصلاح آن باشد. برای اصلاح برنامه نیز ممکن است تشریک‌مساعی مدیران و برنامه‌ریزان لازم آید. بعلاوه، برنامه‌ریز باید با ارزیابی واقع‌بینانهٔ مسائل اداری‌ای که در مرحلهٔ اجرا به وجود می‌آیند، به برنامه‌ریزی بپردازد. از این جهت، عملی‌بودن اداریِ برنامه‌ها شبیه عملی بودن مالی آن است.

امّا تداخلِ تصمیمات اداری و فنّی، صرفاً ناشی از شباهتهای ذاتی بین این دو سطح نیست. از این گذشته، دو مانع اداری مهم نیز وجود دارد که باعث می‌شود جلب توجه برنامه‌ریزان به مسائل فنی از جلب توجه آنها به مسائل اداری مشکل‌تر گردد. این موانـع عبارتنـد از: الف) یک نظام نامناسب اداری در درون قـدرت مرکزی آموزشی و ب) تجزیهٔ نظام آموزشی.

مدیریت در درون قدرت آموزشی

اجرای برنامه‌های تغییر و توسعه، مستلزم یک نظام اداری است که دارای منابع و امکاناتی به منظور ادارهٔ گامهای لازم برای تغییر و توسعه باشد. این امر، مستلزم وجود یک نظام اداری است که بتواند نظام آموزشی را به نحو مؤثری اداره کند و تغییر را به اجرا درآورد. این پیش‌فرض در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، کاملاً معتبر نیست.

متقابلاً در خود قدرت مرکزی آموزشی نیز یک مدیریت اثربخش یافت نمی‌شود. از این جهت که فردی مانند وزیر آموزش و پرورش، به لحاظ تئوریک، دارای قدرت برتر در سازمان آموزشی است و تصمیم‌گیری دربارهٔ امور مختلف ـ از طرّاحی و بازنگری برنامهٔ درسی گرفته تا استخدام و توزیع معلمان ـ نهایتاً در درون وزارت آموزش و پرورش انجام می‌شود، در این وزارتخانه قدرت آموزشی متمرکز وجود دارد. با این حال، این جریان مرکزگرا با دو نیروی مرکزگریز مواجه می‌شود: نظام خدمات

کشوری ناقص و تصمیمات اداری نیمه‌مستقل.

از آنجا که منبع اصلی کنترل، یعنی نظام خدمات کشوری، در اغلب کشورهای آمریکای لاتین بالنّسبه غیراثربخش می‌باشد، بوروکراسیِ وزارت آموزش و پرورش غالباً از کنترل اداری مؤثر می‌گریزد. مسلّماً موفقیت در درون بوروکراسی تا حدودی به‌وسیلهٔ عواملی مانند میزان خدمات و کارآموزی قبلی تعیین می‌شود، امّا استخدام، ارتقا و انفصال در همهٔ موارد صرفاً به‌وسیلهٔ روشهای عمومیِ ارزیابی یا استانداردهای صلاحیت تعیین نمی‌گردد. افراد ممکن است در درون بوروکراسی موقعیتشان را عوض کنند، کارشان را درست انجام ندهند و صلاحیت خاصی را به نمایش نگذارند. به نظر می‌رسد که این موضوع از پایین‌ترین تا بالاترین مراحل استخدامی در وزارت آموزش و پرورش صادق باشد. به لحاظ تئوریک، این مطلب صحیح است که بوروکراسی شامل بسیاری از نقشهای تبادل‌پذیر است؛ امّا برای اطمینان از کارآیی دائمی باید این نقشها را بدقّت مورد ارزیابی قرار داد.

بعلاوه، بسیاری از بوروکرات‌های سطح میانی، از میان معلمان مدارس انتخاب می‌شوند که اصولاً در شغل خود پابرجا بوده‌اند، زیرا امیدوارند که سرانجام به یک موقعیت بوروکراتیک دست یابند که درآمد بیشتری داشته و ـ به‌خاطر جاذبهٔ خاصی که برای برخی دارد ـ در پایتخت کشور مستقر باشد. بنابراین، وقتی به این موقعیت‌ها «دست می‌یابند»، دیگر نیاز چندانی به ابراز صلاحیت ندارند.

به‌خاطر وجود چنین عواملی است که بوروکراسی آموزشی، بوروکراسی سست و بی‌حالی است. در این بوروکراسی، وظایف به‌سختی روال عادی خود را پیدا می‌کنند، تلاش اندکی برای ارزیابی عملکردها انجام می‌شود و اگر با تغییر، آزادانه مخالفت نشود، استقبالی هم از آن به عمل نمی‌آید. برنامه‌ریزی، که مستلزم بوجود آمدن تغییر است، فعالیتی است که حمایت زیادی را برمی‌انگیزد. می‌توان برنامه‌ریزی را به‌عنوان فعالیتی که مستلزم تناوب در جریان عادی و ارزیابی عملکرد وظایف جدید است، در نظر گرفت. بنابراین، مدیری که حقیقتاً با اجرای برنامه سر و کار دارد با مشکلات ناشی از فعّال کردن یک بوروکراسی سست و بی‌حال مواجه می‌شود.

با سازماندهی وزارت آموزش و پرورش در جهت تقویت چند بخش نیمه مستقل، مشکلات مدیریت نیز با هم در می‌آمیزد. هربخش، مسئول برخی از وظایف عمودی و افقی نظام آموزشی و ابزارهای نه چندان مؤثر برای هماهنگی این بخشها است. بدین‌ترتیب، فقدان هماهنگی و همچنین فقدان حمایت اداری مانع اجرای برنامه‌ها می‌گردد.

به‌عنوان مثال، بیشتر وزارتخانه‌ها دارای بخشی هستند که عهده‌دار آموزش ابتدایی و غالباً تربیت معلم برای مدارس ابتدایی است. این بخش افقی، مسئول تصمیمات مربوط به برنامه درسی، مدیریت، نظارت، تربیت معلم، امتحانات و ارتقائات در مقطع آموزش ابتدایی می‌باشد. امّا این بخش با دومین بخش افقی، یعنی آموزش متوسطه، هماهنگی مؤثری ندارد. به همین دلیل، تغییر رویه‌ها در آموزش ابتدایی لزوماً با تغییرات مناسبی در آموزش متوسطه برای اطمینان از تفکیک و مرزبندی آنها همراه نیست. همچنین، تلاش برای اصلاح آموزش متوسطه، به‌خاطر عدم اجرای تغییرات ملازم با آن در آموزش ابتدایی با اشکال مواجه می‌شود.

همچنین، هنگامی که دو یا بیش از دو کارکرد مربوط به هم به بخشهای خاصی محول می‌شوند، عدم مرزبندی کلی به‌طور جدّی مشاهده می‌شود. در بسیاری از کشورهای آمریکای لاتین، همین عدم مرزبندی، خصوصاً بین آموزش متوسطهٔ علمی و دیگر انواع آموزش متوسطه شایع بوده است. اصلاحات جامع آموزش متوسطه در درون این نظام اداری تقریباً غیرممکن است، زیرا هربخش از روی همچشمی قلمرو خود را حفظ می‌کند و نسبت به تغییرات ظاهری که از اقتدار آن می‌کاهد، علاقه‌ای نشان نمی‌دهد. شایان ذکر است که اغلب برنامه‌ریزی‌ها در آمریکای لاتین به سطح آموزش ابتدایی محدود بوده است، زیرا تنها این سطح آموزش و پرورش است که در ذیل یک بخش واحد وزارتی قرار دارد.

بنابراین، برنامه‌ریز آموزشی خود را با یک نظام اداری مواجه می‌بیند که هرچند در یک وزارتخانه متمرکز است، امّا از چندین بخش مجزّا تشکیل گردیده و هیچ‌یک از این بخشها مایل به چشم‌پوشی از امتیازات ویژهٔ خود برای اجرای یک برنامهٔ هماهنگ نیست.

تجزیهٔ نظام آموزشی

برنامه‌ریزان آموزشی نه فقط به‌خاطر وجود یک نظام اداری که توانایی اندکی برای اداره و هماهنگ کردن اجرای برنامه دارد، بلکه به دلیل وجود یک نظام آموزشی تجزیه شده، که در مجموع تابع هیچ قدرت واحدی نیست، به مانع برمی‌خورند. هنوز هم سخن گفتن از یک قدرت آموزشی متمرکز، یعنی سخن گفتن از قدرتی که به‌طور مؤثر، آموزش ابتدایی و متوسطهٔ عمومی را احاطه می‌کند. چنین قدرتی بر آموزش ابتدایی و متوسطهٔ خصوصی یا دانشگاه‌های عمومی و خصوصی، که شامل دو نظام آموزشی کمابیش جداگانه‌اند، کنترل مستقیم اندکی دارد.

تجزیهٔ نظام آموزشی مخصوصاً از دو جهت مهم است: اولاً آموزش متوسطهٔ علمی، تا حد زیادی، یک سازمان خصوصی است و لذا به سهولت، تحت تأثیر تلاشهای برنامه‌ریزان آموزشی قرار نمی‌گیرد. ثانیاً کلّ نظام دانشگاهی از تیررس اقدامات برنامه‌ریزان و حداقل برنامه‌ریزانی که در وزارت آموزش و پرورش قرار دارند، محفوظ می‌ماند.

تشخیص نقش آموزش و پرورش خصوصی در برنامه‌ریزی کار دشواری است، زیرا اطلاعات بسیار کمی دربارهٔ اندازه یا منابع مالی این بخش وجود دارد. آموزش متوسطهٔ خصوصی در آمریکای لاتین بسیار گسترده است. بدون مشارکت فعّال بخش خصوصی، سازماندهی مجدّد یا حتی گسترش تعلیم و تربیت در این بخش بسیار مشکل است. در بسیاری از کشورها ابزار کافی برای واردکردن آموزش و پرورش خصوصی در فعالیتهای برنامه‌ریزی وجود ندارد. در معدود کشورهایی هم که آموزش و پرورش خصوصی در شوراهای برنامه‌ریزی آموزشی حضور دارد، خود این حضور هرچند به آگاه شدن هر طرف از نگرشها و فعالیتهای طرف دیگر کمک کرده، اما به همکاری میان آنها نینجامیده است. از آنجا که در بسیاری از کشورها بخش خصوصی نسبت به دخالت در فعالیتهای آموزشیِ تحت نظارت وزارتخانه‌های آموزش و پرورش ـ که از لحاظ تاریخی به دنبال کنترلِ آموزش و پرورش خصوصی بوده‌اند ـ بی‌میل بوده است، لذا به‌وجود آمدن همکاری میان آنها امر دشواری است.

جدا بودن آموزش و پرورش خصوصی از قدرت آموزشی مرکزی، مسائلی را

برای برنامه‌ریزان آموزشی دربر دارد. هنگامی که نسبت بزرگی از جمعیت مدرسه رو در مدارس خصوصی حضور دارند، مسئلهٔ برنامه‌ریزی برای تغییر آموزش متوسطه به‌وجود می‌آید که از مسائلِ دیگر روشن‌تر است. حتّی اگر چندین بخش وزارتیِ ذی‌سهم در آموزش متوسطه هم بتوانند برسر برنامه‌ای برای همکاری به توافق برسند، باز هم از برنامه‌ریزی برای جمعیت دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه، که در مدارس خصوصی ثبت‌نام کرده‌اند و ممکن است بالغ بر ۵۰ درصد کل جمعیت بشوند، محروم می‌مانند.

این مسئله، تا حدودی، به‌خاطر تسلط قدرتهای وزارتی اصلی بر برنامه‌های درسی، صلاحیتهای معلّم و تأیید درجات تحصیلی در آموزش و پرورش خصوصی کاهش می‌یابد، اما این قدرتها در نهایت، حالت غیرمستقیم دارند و برای اطمینان از هماهنگی بین اقدامات آموزشی عمومی و خصوصی کافی نیستند.

مسئله‌ای که آموزش و پرورش خصوصی برای برنامه‌ریزان آموزشی به‌وجود می‌آورد، نه تنها شامل محرومیّت شمار زیادی از مدارس از برنامه‌ریزی عمومی است، بلکه شامل فراهم نبودن اطلاعات مهم دربارهٔ منابع تأمین مالی فعلی و آیندهٔ آموزش و پرورش خصوصی، توانایی آن در زمینهٔ جذب جمعیت سنین مدرسه و همچنین حرکت آن به سوی مناطق روستایی ـ که به تسهیلات آموزشی بسیار زیادتری احتیاج دارند و رشد آموزش و پرورش خصوصی در آنها کُند بوده است ـ نیز هست. فقدان اطلاعات دربارهٔ نقشی که آموزش و پرورش خصوصی می‌تواند در توسعهٔ آموزشی آینده داشته باشد، باعث بوجود آمدن یک خلأ جدّی در زمینهٔ داده‌های مورد نیاز برنامه‌ریزان آموزشی می‌گردد.

اثبات آخرین مسئله‌ای که به‌وسیلهٔ آموزش و پرورش خصوصی به‌وجود می‌آید، دشوارتر است. آن مسئله را می‌توان بدین‌صورت بیان کرد: نقش آموزش و پرورش خصوصی در فراهم آوردن یک «راه فرار» برای مخالفان تغییرات برنامه‌ریزی شده در بخش آموزش و پرورش عمومی. همان‌طور که کشورهای توسعه‌یافته کشف کرده‌اند، وقتی مخالفان از نظام آموزش خصوصی دفاع می‌کنند، تغییرات سریع و غیرعمومی در نظام عمومی را می‌توان تا حدودی خنثی کرد. این مسئله، بخصوص در آن دسته از

کشورهای آمریکای لاتین که درصدد پی‌ریزی نوعی آموزش متوسطهٔ جامع هستند، جدّی و قابل توجه است. در این شرایط و همچنین در شرایطی که خانواده‌ها نگران این موضوع هستند که فرزندانشان در مدارس عمومی، گواهینامه‌های علمی لازم را برای پذیرفته شدن در دانشگاهها به دست نمی‌آورند، افزایش اساسی در ثبت‌نام برای مدارس متوسطهٔ علمی خصوصی، تعجب‌انگیز نخواهد بود.

جدایی آموزش و پرورش خصوصی از برنامه‌ریزی آموزشی ملّی، به موازات جدایی بسیاری از دانشگاههای عمومی یا خصوصی از این نوع برنامه‌ریزی قرار دارد. هر چند برخی از دانشگاهها و حتی گروهی از دانشگاهها در خدمت برنامه‌ریزی خود هستند، اما این موضوع از فعالیتهای برنامه‌ریزی در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش کاملاً مجزّا است.

جدابودن دانشگاههای آمریکای لاتین از برنامه‌ریزی آموزشی ملی، تا حد زیادی، انعکاس مفهوم کاملاً رشد یافته و در عین حال غالباً نقض شدهٔ استقلال دانشگاهی است. در صورت برابر بودن شرایط دیگر، حتی اگر دانشگاهها سالیانه پولی هم از دولت دریافت کنند، در مصرف آن طبق صلاحدید خود آزاد هستند. بنابراین، دانشگاهها در تدوین برنامه‌های درسی، پذیرش، ارتقا و اعطای درجات تحصیلی، استخدام و اخراج کارمندان و به‌طور کلی، ادارهٔ امور خود از طریق معیارهایی که برای عملکرد خویش دارند، آزاد می‌باشند.

این استقلال با سوءظن حفظ گردیده و در برابر تلاش برای ایجاد ابزارهای مؤثر به‌منظور برقراری هماهنگی بین برنامه‌ریزی دانشگاهی و برنامه‌ریزی وزارتخانه‌ای، انعطاف معناداری نشان نداده است. در این شرایط، برنامه‌ریز آموزشی فقط می‌تواند انواع رشد و تغییر را در سطح دانشگاه پیشنهاد کند که برای کامل کردن تغییرات موجود در سطوح پایین‌تر نظام آموزشی، لازم هستند. امّا وی نمی‌تواند مطمئن باشد که این پیشنهادها به مرحلهٔ اجرا درآیند یا حتی امتحان شوند.

برنامه‌ریزان، حتی در طرح پیشنهادهای خود برای تغییر دانشگاه هم با مانع مواجه می‌شوند، زیرا داده‌های مربوط به عملکرد فعلی دانشگاهها را در اختیار ندارند. دانشگاههای آمریکای لاتین به سستی در جمع‌آوری داده‌های مربوط به عملکرد خود

و همچنین سستی در ارائهٔ این داده‌ها به برنامه‌ریزان مستقر در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش شهرت دارند.

به‌طور کلی، موانع اداری موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی به محدود کردن میزان توانایی برنامه‌ریزان در زمینهٔ تهیهٔ برنامه‌های درهم تنیده و جامع و همچنین محدودکردن میزان اتکای آنان به نظام اداری ـ که هر دو در داخل وزارتخانه و کلّ نظام آموزشی قرار داشته و برای اجرای برنامه‌ها نیز به‌طور مناسبی سازماندهی و هماهنگ گردیده‌اند ـ تمایل داشته است.

فصل سوم

شرایط موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی

تا اینجا گفته شد که شرایط سنّتی مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی برای ایجاد موفقیت کافی نبوده‌اند. آنگاه بیان گردید که دلیل این عدم موفقیت را تا حد زیادی باید در موانع سیاسی و اداری برنامه‌ریزی آموزشی جستجو کرد. با این تحلیل و به شکل بسیار ساده‌ای می‌توان شرایط ذیل را که برای موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی لازم و کافی به نظر می‌رسند، جمع‌بندی و استخراج کرد:

۱ـ تعهد سیاسی در قبال برنامه‌ریزی آموزشی باید هم شامل تعهد در مقابل ایجاد دفاتر برنامه‌ریزی و هم حمایت از فعالیتهای برنامه‌ریزی باشد. باید توجه داشت که مورد اول، جانشین مورد دوم نمی‌شود.

۲ـ برنامه‌ریزان آموزشی باید حقوق و مسئولیتهای خویش را بشناسند. توصیف قانونی موقعیت‌های برنامه‌ریزی کافی نیست.

۳ـ بین سطوح سیاسی، اداری و فنّی برنامه‌ریزی آموزشی باید مرزبندی‌های دقیق و در عین حال، قابل انعطاف به‌وجود آید. برنامه‌ریز آموزشی به‌عنوان یک کارشناس فنّی نباید مسئولیتهای سیاسی خاصی مانند سیاستگذاری یا مسئولیتهای اداری ویژه‌ای مانند اجرای سیاستها را برعهده بگیرد. درعین حال، این مرزبندی نباید به انزوا بینجامد.

۴ـ در مورد توزیع قدرتِ اتخاذ تصمیمات سیاسی و فنّی باید توجه بیشتری مبذول گردد، به‌طوری که قدرت کاملاً در یک موقعیت یا چند موقعیت معدود در

رأس سلسله مراتب قدرت متمرکز نشود. این کار در کشورهایی که استخدام و ارتقای کارکنان آموزشی تابع معیارهای سیاسی است تا معیارهای فنی، و معیارهای سیاسی نیز به‌خاطر بی‌ثباتی دولتها به‌سرعت عوض می‌شوند، مشکل است.

۵ـ تدوین سیاستها و اولویتهای روشن آموزشی باید مورد توجه بیشتری واقع شود، به‌طوری که برنامه‌ریزان آموزشی دربارهٔ این موضوع که برای چه برنامه‌ریزی می‌کنند، شناخت بهتری داشته باشند. به‌طور مشخص، باید برای کاهش آمیختگی و اختلاط بین مسائل هنجاری و تجربی تلاش کرد، به‌طوری که برنامه‌ریزان آموزشی بتوانند وقت خود را صرف جستجوی داده‌های تجربی کنند تا دستیابی به توافق سیاسی.

۶ـ یکی از وظایف اساسی برنامه‌ریزان آموزشی باید تدوین راه‌حلهای روشن فنّی باشد؛ این راه‌حلها به‌عنوان ابزار دستیابی به اهداف سیاسی ـ آموزشیِ معیّن تلقّی می‌شوند. سیاستگذاران باید از پرداختن به تدوین این راه‌حلها به‌عنوان یک امر سیاسی و نه یک امر فنّی، اجتناب نمایند.

۷ـ در نتیجه، باید برای کاهش مسئلهٔ سیاسی شدن دانش، که دامنگیر بسیاری از کشورهاست، تلاش کرد. اگر پژوهشها و برنامه‌ها کنار گذاشته شوند، برنامه‌ریزان آموزشی فرصت اندکی برای مشارکت بلندمدت دارند، زیرا سیاستگذاران به سیاستهای کسانی که دست اندرکار امور پژوهشی و برنامه‌ریزی هستند، علاقه‌ای ندارند.

۸ـ باید برای سنجش افکار عمومی در مورد توسعه و جهت‌گیری آیندهٔ تعلیم و تربیت و همچنین جلب حمایت عمومی از تهیه و اجرای برنامه‌های آموزشی تلاش بیشتری صورت گیرد.

۹ـ مدیران آموزشی باید به‌صورت فعالانه‌تری از تغییرات ناشی از برنامه‌ریزی آموزشی حمایت کنند. نظامهای ضعیف خدمات کشوری و واحدهای اداری نسبتاً مستقل در داخل وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، که آشکارا در مقابل برنامه‌ریزی مانع تراشی می‌کنند، باید اصلاح شوند.

۱۰ـ هنگامی که بخشهای قابل‌توجهی از نظام آموزشی تحت کنترل مستقیم دولت قرار ندارند، باید تلاش بیشتری برای ایجاد هماهنگی سودمند و متقابل بین دولت

و قدرتهای آموزشی خصوصی و دانشگاهی به عمل آید. در بسیاری از کشورها بدون حمایت و پشتیبانی نظامهای آموزشی خصوصی و دانشگاهی و مشارکت فعالانهٔ آنها برنامه‌ریزی آموزشی، بویژه در سطوح متوسطه و عالی، به نتیجه نمی‌رسد.

به نظر می‌رسد که تحقق این شرایط، مستلزم اصلاحات سیاسی و اداری فوری و تمام‌عیار باشد. اما این اصلاحات نیز به‌سرعت و خودبخود اتفاق نمی‌افتد. ظاهراً ما به یک بن‌بست برخورد کرده‌ایم و لذا باید انتخاب کنیم: یا مستقیماً با این مسئله مواجه شویم و به دنبال تغییرات برجسته و فوری در ترتیبات سیاسی و اداری باشیم؛ یا راههایی را پیدا کنیم که از مواجههٔ مستقیم اجتناب دارند. هرچند، اگر دربارهٔ مسئلهٔ برنامه‌ریزی جدّی باشیم، هر دو روش برای حفظ نمای کنونی برنامه‌ریزی آموزشی قابل ترجیح هستند، امّا روش غیرمستقیم نسبت به روش مستقیم، مزایای خاصّی دارد.

اولاً برنامه‌ریزان آموزشی، به‌خاطر موقعیت نسبتاً ضعیفی که در عرصهٔ آموزش و پرورش دارند، بعید است که حتّی با کمک معدود همفکران خود هم بتوانند اصلاحات مهمّی را به جریان اندازند. ثانیاً شکست در اجرای موفقیت‌آمیز اصلاحات، ممکن است هم اصلاحات و هم برنامه‌ریزان را به نابودی بکشاند. ثالثاً در این شرایط، هرگونه کوششی برای اجرای اصلاحات بلندمدت ممکن است موانع و محدودیتهای سیاسی و اداری موجود را تشدید نماید. رابعاً روش غیرمستقیم را در نهایت می‌توان به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به موفقیت‌های کوچکتری که برنامه‌ریزان آموزشی قبلاً آنها را تجربه کرده‌اند، در نظر گرفت.

روش غیرمستقیم شامل اصلاحاتی است که از طریق پیشرفتهای کوچک حاصل می‌شود. البته در اینجا این خطر وجود دارد که برنامه‌ریزی آموزشی به صورت سایهٔ کمرنگ آنچه باید باشد، در آید. اما این خطر، قابل تحمل‌تر از خطری است که در اثر تلاش برای تحقق اصلاحات فوری و برجسته رخ می‌دهد.

در اینجا چهار شرط وجود دارد که می‌توان آنها را بدون اتخاذ سیاست مواجههٔ مستقیم اصلاح کرد: (الف) تقویت زمینهٔ مشترک بین برنامه‌ریزان آموزشی و برنامه‌ریزان عمومی، که از طریق آن، حمایت خارجی برای برنامه‌ریزی آموزشی فراهم می‌آید؛ (ب) سرمایه‌گذاری روی فنون مناسب برنامه‌ریزی آموزشی که قبلاً به‌وجود آمده‌اند

ـ که از طریق آن، موقعیت برنامه‌ریزان آموزشی بهبود می‌یابد؛ (ج) افزایش توانایی برنامه‌ریزان آموزشی در زمینهٔ دستکاری داده‌ها و مسئولیتهای جدید ـ که ازطریق آن، برنامه‌ریزان آموزشی وارد قلمروهای تازه‌ای می‌شوند؛ و (د) برقراری ارتباط با کسانی که دست‌اندرکار مطالعه و اصلاح مدیریت عمومی هستند ـ که از طریق آن، آگاهی برنامه‌ریزان آموزشی از قوّتها و ضعفهای اداری موجود و در عین حال، مؤثر در اجرای برنامه‌ها افزایش می‌یابد.

البته تحقق شرایط فوق، به معنای تضمین موفقیت برنامه‌ریزی آموزشی نیست. به این معنا که این شرایط هم مانند شرایط سنّتی سابق، به خودی خود برای حصول موفقیت کافی نیستند. با این حال، من معتقدم که این شرایط به مثابهٔ اولین گام برای اصلاح محیطی هستند که برنامه‌ریزی آموزشی در آن اتفاق می‌افتد. بدین ترتیب، اشتباه خواهد بود اگر فکر کنیم که برنامه‌ریزی آموزشی، بدون توجه به هر یک از شرایط فوق یا اکثر آنها بتواند به موفقیتی دست یابد. در نتیجه، می‌توان گفت که این شرایط، تنها به‌عنوان اولین گامها و در عین حال گامهایی ممکن و مفید در جهت بهبود بیشتر برنامه‌ریزی آموزشی محسوب می‌شوند.

هماهنگی با برنامه‌ریزی عمومی

گاه براساس ملاحظات فنّی، مسئلهٔ نیاز به هماهنگی بین برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی عمومی مورد تأکید قرار گرفته است. خصوصاً گفته شده است که هماهنگی بین این دو نوع برنامه‌ریزی به دو دلیل ضرورت دارد: یکی اینکه در تخصیص وجوه مالی به آموزش و پرورش باید تقاضاهای رقابت‌آمیز مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد و دیگر اینکه توسعهٔ ملی، مستلزم وجود نیروی انسانی کارآموخته‌ای در نظام آموزش و پرورش رسمی است که در بیشتر زمینه‌ها آموزش دیده باشد. اما به نظر من، براساس دلایل سیاسی هم مانند دلایل فنی تا حدّ زیادی می‌توان ضرورت وجود هماهنگی را توجیه کرد. بعلاوه، برای دستیابی به فواید بالقوهٔ سیاسی باید مقداری «عدم موفقیت» فنّی را تحمل نمود.

در آمریکای لاتین می‌توان سه نوع هماهنگی را بین برنامه‌ریزی آموزشی و

برنامه‌ریزی عمومی تشخیص داد. علاوه بر آن، هماهنگی دیگری هم وجود دارد که در حال پیشرفت و جلب توجه می‌باشد. اولاً تلاشهایی در جهت ایجاد هماهنگی بین برنامه‌ریزی و طرحهای مشارکتیِ تهیه شده در دفاتر مرکزی یا منطقه‌ای برنامه‌ریزی در جریان است. این کار غالباً با دومین نوعِ هماهنگی بین برنامه‌ریزان، که براساس فرآیندهای عمومی بودجه‌ای در زمینهٔ برنامه‌ریزی قرار دارد، همراه می‌باشد. برنامه‌ریزی نیروی انسانی، که بیانگر سوّمین نوع هماهنگی است، به‌طور فزاینده‌ای تقویت گردیده است. نهایتاً، در نتیجهٔ تجارب عملی بدست آمده در زمینهٔ برنامه‌ریزی نیروی انسانی، چهارمین نوعِ هماهنگی که همان توسعهٔ منابع انسانی است، پدیدار گردیده است.

هیچ‌کدام از روشهای فوق، اثر بخشی کامل نداشته و الگوهای سازمانی هماهنگی نیز ضامن به‌وجود آمدن هماهنگی نیستند. البته وجود مجاری رسمی ارتباطی بین برنامه‌ریزان آموزشی و برنامه‌ریزان عمومی، مسئلهٔ مهمی است، اما این مجاری ممکن است بسیار ضعیف باشند؛ مگر آنکه پیامهایی بین این دو گروه ردّ و بدل شود. در گذشته، قسمت عمدهٔ این پیامها در قلمرو تحلیل بودجه قرار داشته است. اگر بودجه‌بندی در جهت تأکید بر اهداف عملکردی قرار داشته باشد، می توان آن را به‌عنوان ابزار نیرومندی برای ایجاد هماهنگی مورد استفاده قرار داد.

بدین‌ترتیب، معیارهایی برای ارزیابی کلیهٔ طرحها و برنامه‌ها، چه در مرحلهٔ تهیه و چه در مرحلهٔ اجرا، به دست می‌آید. اما پیوستگی و ارتباط بین برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی عمومی، عمدتاً پیشرفتی نداشته، زیرا بودجه‌بندی به تخصیصات مالی ساده محدود بوده است. در این مورد، چندان نیازی به هماهنگی نیست، مگر سالی یک بار یا بلافاصله پس از بحثهای بودجه‌ای، و بنابراین استفادهٔ مؤثر از آن به‌عنوان ابزاری برای ایجاد مشارکت و همکاری، بسیار متناوب خواهد بود.

به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزی نیروی انسانی ـ چه از طریق پیش‌بینی نیروی انسانی و چه از طریق هدف‌گذاری ـ پایهٔ روشنی را برای هماهنگی بین برنامه‌ریزان آموزشی و برنامه‌ریزان عمومی فراهم می‌آورد. با این حال، برنامه‌های فنی عملی، غالباً با همکاری اندکی بین برنامه‌ریزان آموزشی و برنامه‌ریزان عمومی تنظیم شده‌اند. از آنجا که تا به حال، حمایت سیاسی ضعیفی از این نوع برنامه‌ریزی وجود داشته و بسیاری

از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز آن را به دلیل «غیر انسانی» و «مکانیکی» بودن، محکوم می‌کنند، این گونه برنامه‌ها معمولاً نیازموده باقی می‌مانند. مخصوصاً از آنجا که روش نیروی انسانی، وقتی که در قلمرو آموزش و پرورش به کار می‌رود، بسیار محدود و کم‌عمق به نظر می‌رسد، لذا توسعهٔ منابع انسانی به‌تازگی مورد توجه فزاینده‌ای قرار گرفته است. برنامه‌ریزی منابع انسانی، نه فقط نیازهای نیروی انسانی بلکه مهارتها و نگرشهای غیرمستقیم‌تر و غیراقتصادی‌تر لازم برای توسعهٔ سیاسی و اجتماعی را هم به حساب می‌آورد.

تقویت بالقوهٔ برنامه‌ریزی آموزشی از طریق هماهنگی بیشتر با برنامه‌ریزی عمومی، چه در زمینهٔ نیروی انسانی و چه در زمینهٔ وسیع‌تر توسعهٔ منابع انسانی، اصولاً به نتایج مطلوبی منتهی می‌شود، چرا که این هماهنگی موجب می‌گردد که برنامه‌ریزان آموزشی بتوانند از مواجههٔ مستقیم با سیاستمداران آموزشی اجتناب نمایند. تا این تاریخ، هرگاه برنامه‌ریزان آموزشی سعی کرده‌اند تا قلمرو صلاحیت خود را تعیین نموده و اقدامات فنی متناسب با این صلاحیت را به‌انجام برسانند، غالباً خود را در تضّاد مستقیم با سیاستمداران آموزشی یافته‌اند. هنگام بروز چنین تضّادهایی احتمالاً برنامه‌ریزان آموزشی متضرّر می‌شوند. حال اگر برنامه‌ریزان آموزشی بتوانند حمایت و پشتیبانی برنامه‌ریزان عمومی را جلب کنند و برنامه‌های آموزشی نیز با برنامه‌های توسعهٔ عمومی، هماهنگی و انسجام بیشتری بیابند، دراین‌صورت، موقعیت برنامه‌ریز آموزشی در مقابل سیاستمدار آموزشی مستحکم‌تر خواهد شد. اما اکثر برنامه‌ریزان آموزشی هنوز متوجه این امکان نشده‌اند. درعین‌حال، معدود افرادی که این امکان را درک کرده‌اند، تحرک آزادانه‌تری در نظام آموزشی داشته‌اند.

یکی از توصیه‌هایی که غالباً برای ایجاد هماهنگیِ بیشتر، شنیده می‌شود این است که دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی باید در سازمانهای مرکزی برنامه‌ریزی جذب شوند. به‌نظر من، این دیدگاه صحیح نیست. هیچ مدرکی برای اثبات این مطلب وجود ندارد که با این کار، دفتر برنامه‌ریزی آموزشی، خصوصاً در بلندمدت، اثربخش‌تر خواهد شد. اگر در حال حاضر در مورد برنامه‌ریزی آموزشی تعهد سیاسی اندکی

وجود دارد و روابط بین برنامه‌ریزان آموزشی و کارکنان وزارت آموزش و پرورش و مدارس نیز ضعیف است، جذب این دفاتر جز آنکه اوضاع را وخیم‌تر کند، حاصل دیگری در پی نخواهد داشت. بعلاوه، نیاز به تبادل نظر بین برنامه‌ریزان آموزشی و برنامه‌ریزان عمومی بیش از نیاز به تبادل‌نظر بین برنامه‌ریزان، سیاستگذاران و مدیران آموزشی در وزارت آموزش و پرورش و نظام آموزشی نیست. اگر برنامه‌ریزان آموزشی قادر به برقراری ارتباط معنی‌دار و سودمند با دیگر دست‌اندرکاران امور برنامه‌ریزی و آموزشی نباشند، دفتر برنامه‌ریزی آموزشی، به‌رغم موقعیتی که دارد، به‌انزوا کشیده خواهد شد.

نیز برخی ممکن است چنین فکر کنند که اگر چه احتمال جذب برنامه‌ریزان دانشگاهی در فعالیتهای عمومی برنامه‌ریزی ضعیف است، امّا می‌توان امیدوار بود که قلمرو برنامه‌ریزی ملّی در مقایسه با آنچه در وزارت آموزش و پرورش ارائه می‌شود، چیزهای دقیق‌تری را برای «زمینهٔ بی‌طرف» فراهم نماید.

به‌طور خلاصه، هرقدر برنامه‌ریز آموزشی زودتر در برنامه‌ریزی عمومی شرکت نماید، زودتر می‌تواند حمایت خارجی مورد نیاز را برای بهبود موقعیت خویش در مقابل تشکیلات آموزشی جذب کند. این حمایت خارجی به برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا هنگام تجزیه و تحلیل مسائل، از مواجههٔ مستقیم با سیاستگذاران آموزشی اجتناب نمایند.

با این حال باید از جذب غیرعاقلانهٔ حمایت خارجی، که بدون پی‌ریزی قبلی مبانی صحیح و اصیل برای ایجاد همکاری صورت می‌گیرد، خودداری کرد. بنابراین، برنامه‌ریز آموزشی باید در تفکیک بین همکاری و همکارپذیری دقت نماید. اگر برنامه‌ریز آموزشی به‌وسیلهٔ سازمانهای خارجی و در جهت مقاصد آنها به‌عنوان همکار پذیرفته شود، حتی ممکن است خود را در موقعیت بدتری بیابد. اخیراً در یکی از کشورهای آمریکای لاتین، برنامه‌ریزان آموزشی برای بررسی میزان تأمین نیازمندی‌های برنامه‌ریزی آموزشی و فاصلهٔ بین برنامه‌ریزان آموزشی و دیگر افراد در وزارت آموزش و پرورش، کاملاً جذب یک گروه مشاور در زمینهٔ برنامه‌ریزی اقتصادی خارجی گردیدند.

فنون مناسب برنامه‌ریزی

به‌طورکلی، برنامه‌ریزی آموزشی در آمریکای لاتین در زمینهٔ طرّاحی و کاربرد فنون پیچیده و تخصصی برنامه‌ریزی، موفقیت چشمگیری نداشته است. اما دو فعالیت مهم و گسترده در زمینهٔ برنامه‌ریزی ـ یعنی تشخیص و طرحهای مدرسه‌سازی ـ حاکی از یک نوع برنامه‌ریزی بنیادی و اصولی است که هنوز هم باید روی آن سرمایه‌گذاری کرد، زیرا به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان آموزشی با معنا و مفهوم این فنون آشنا نیستند.

اکثر برنامه‌ریزان آموزشی با این مطلب موافق‌اند که اولین گام در برنامه‌ریزی، تشخیص یا تحلیل نظام آموزشی موجود است. گذشته از تعریف خاصی که از برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب گردیده، بدون شناخت وضع فعلیِ اموری که برای آن برنامه‌ریزی می‌شود، هیچ‌یک از انواع برنامه‌ریزی به‌طور مؤثر تحقق نخواهد یافت. تقریباً همهٔ کشورهای آمریکای لاتین، حداقل یک مرتبه به تشخیص نظام آموزشی موجود پرداخته‌اند.

اصولاً تشخیص، منحصر به صورت‌برداری از منابع موجود در مدارس بوده است تا منابع آموزش و پرورش. برای بحث و مذاکره دربارهٔ دیگر منابع آموزش و پرورش یا توصیف راههایی که به واسطهٔ آنها اقدامات آموزشی غیررسمی با نظام آموزش رسمی هماهنگ می‌شوند یا می‌توانند هماهنگ بشوند، تلاش اندکی صورت گرفته است. غالباً صورت‌برداری مالی حالت مبهمی داشته و دربارهٔ هزینه‌های تعلیم و تربیت، اطلاعات یا تحلیل انتقادی اندک و فشرده‌ای فراهم آمده است. تنها در موارد بسیار نادر و انگشت‌شمار، یافته‌های پژوهشی مناسب با این‌گونه توصیفها همراه گردیده است.

به‌رغم آگاهی اکثر برنامه‌ریزان از اهمیت بالقوهٔ مرحلهٔ تشخیص، به‌عنوان اولین گام در برنامه‌ریزی، دربارهٔ این موضوع تردید وجود دارد که آیا می‌توان براساس تشخیص‌هایی که قبلاً صورت گرفته و همچنین براساس کیفیت کاربرد آنها در کمک به تهیهٔ واقعی برنامه‌ها و جلب اعتماد عمومی و سیاسی به برنامه‌ریزی، قضاوت کرد یا خیر. نکته‌ای که کاملاً باید مطمح نظر باشد این است که تحلیل نظام آموزشی موجود

نه تنها یک صورت‌برداری بلکه ـ در صورت عدم وجود برنامه‌ریزی برای ایجاد تغییر ـ یک مبنای ضروری برای پیش‌بینی آیندهٔ نظام آموزشی نیز هست. بنابراین، هم برنامه‌ریزان و هم مسئولان تدوین سیاستهای آموزشی با نتایج و پیامدهای احتمالی سیاست «عدم تغییر» مواجه خواهند شد. برای برنامه‌ریز آموزشی، خصوصاً برنامه‌ریزی که احساس می‌کند از حمایت سیاسی کافی برخوردار نیست، پیش‌بینی می‌تواند قبل‌از اتخاذ تصمیمات سیاسی دربارهٔ جهت‌گیری‌های لازم برای توسعهٔ آموزشی صورت گیرد. برای سیاستگذار آموزشی نیز حداقل برخی از زمینه‌های مبهمی که تصمیمات در آنها اتخاذ می‌گردد باید روشن شود. روی‌هم‌رفته این فرآیند روشن‌سازی، وظیفهٔ اساسی کارشناس در مقابل سیاستگذار است.

همچنین، از آنجا که پیش‌بینی نتایج سیاست «عدم تغییر» بیانگر چیزی است که به صورت یکی از گزینه‌ها در خواهد آمد، خود فرآیند برنامه‌ریزی نیز پیشرفت می‌کند. حتی می‌توان نتایج پیش‌بینی شدهٔ یک گزینهٔ جدید را هم در جهت خلاف نتایج عملکردهای موجود تشخیص داد. اینجاست که باز هم وظیفهٔ برنامه‌ریز و وظیفهٔ سیاستگذار مشخص می‌شود، زیرا هر دو تشویق می‌شوند تا برنامه‌ریزی را به‌عنوان تشخیص گزینه‌های مختلف و سیاستگذاری را به‌عنوان انتخاب از میان این گزینه‌ها درنظر بگیرند.

طرحهای مدرسه‌سازی تا حد زیادی براساس رویکرد مستتر در تشخیص قرار دارد. تأکید بر مدرسه‌سازی، به‌طور مشخص، پیامد این واقعیت غیرمترقبه در تعلیم و تربیت بوده است که جمعیت‌شناسی به صورت یک رشتهٔ کاملاً مقبول در آمریکای لاتین در آمده است. یکی از پیش‌بینی‌های جمعیت‌شناختی بسیار معنادار از لحاظ کمّی و بسیار مطلوب از لحاظ روش‌شناسی و در عین حال، قابل اجرا عبارت است از پیش‌بینی نسبت بین جمعیت مدرسه‌رو و جمعیت گروه سنّی. برمبنای سیاست «عدم تغییر» و رشد مداوم جمعیت، این نسبت در اکثر کشورهای آمریکای لاتین و مخصوصاً در سطوح متوسطه و عالی آموزشی کاهش خواهد یافت.

حفظ ـ و مطمئناً بهبود ـ این نسبت، مستلزم توسعهٔ فیزیکی نظام آموزشی است. هم به این دلیل که طرحهای ساختمان‌سازی، یکی از مسائل کمتر بحث‌انگیز در تعلیم

و تربیت بوده و هم از آن رو که نتایج چنین طرحهایی نمود سیاسی گسترده‌ای دارد، تصمیمات سیاسی مبتنی بر این پیش‌بینی‌ها به صورت نسبتاً آسان اتخاذ گردیده است.

وظیفهٔ برنامه‌ریزان آموزشی در طرحهای مدرسه‌سازی، غالباً پیش‌بینی سیاست عدم تغییر و سپس ارائهٔ راه‌حلی برای تصحیح پیش‌بینی کمبود نام‌نویسی بوده است. این وظایف، از دو راه می‌توانند به‌عنوان محرکی برای تقویت برنامه‌ریزی آموزشی عمل کنند.

اولاً طرحهای مدرسه‌سازی می‌توانند به‌عنوان نقطه‌های محوری در دیگر طرحهای آموزشی، از قبیل طرحهای آماده‌سازی معلمان برای مدارس نوساخته، طرحهای تجدیدنظر در برنامهٔ درسی و طرحهای مدارس آزمایشی، عمل کنند. این «محورها» به صورت بالقوه، گام مهم بعدی در زمینهٔ برنامه‌ریزی هستند.

راه دوّم بکارگیری تجارب حاصله از طرحهای مدرسه‌سازی به‌عنوان یک نقطه محوری در تقویت برنامه‌ریزی، تعمیم فنون مورد استفاده است. موفقیت در طرحهای ساختمان‌سازی، تا حد زیادی ناشی از فراهم بودن داده‌ها و فنون مربوط به پیش‌بینی و همچنین نمود سیاسی گستردهٔ این کار است. مخصوصاً اگر بتوان سیاستگذاران را با تحلیل‌های روشنی در مورد هزینهٔ مسائل آموزشی از قبیل نرخ بالای افت تحصیلی (برای مثال، اختلاف زیاد بین هزینهٔ هر دانش‌آموز ثبت‌نام کرده و هر دانش‌آموز فارغ‌التحصیل) یا هزینهٔ مربوط به آموزش متوسطهٔ عمومی و حرفه‌ای (برای مثال، ازطریق کاربرد مطالعات مربوط به «نرخ بازده») مواجه ساخت، در این صورت، اصلاحات برنامه‌ریزی شده در زمینهٔ تأمین مخارج مالی مدارس نیز جاذبهٔ سیاسی وسیعی کسب خواهند نمود. همچنین، دست‌کم برای پیش‌بینی ناخالص نیروی انسانی، داده‌ها و فنون لازم فراهم بوده و می‌توان آنها را برای ارائهٔ یک تصویر کاملاً خطرناک از بیش بودها و کمبودهای نیروی انسانی آینده به سیاستگذاران آموزشی عرضه کرد؛ مگر آنکه در زمان حاضر تغییراتی رخ دهد.

به‌طور کلی، اکنون در آمریکای لاتین، بعضی از فنون موفقیت‌آمیز و در عین حال نارسای برنامه‌ریزی، شایع و متداول است. مهم آن است که این فنون، بیشتر در زمینهٔ امور آموزشی، که قلمرو وسیع‌تری از مدرسه‌سازی دارند، به کار گرفته شود.

قدرت جذب

اگر برنامه‌ریزی آموزشی از طرحهای موفقیت‌آمیز مدرسه‌سازی به‌سمت طرحهای مربوط به محتوا یا فنون حرکت کند، بسیاری چیزها به مهارتهای وی در زمینهٔ دستکاری داده‌ها، اطلاعات و تحقیقات و همچنین به توانایی وی در جذب داده‌ها و فنون لازم برای برنامه‌ریزی تخصصی‌تر وابستگی پیدا خواهد کرد. در صورت عدم پیشرفت قبلی یا مقارن در زمینهٔ کاربرد خلاقانهٔ داده‌های موجود، که می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای ایجاد فنون جدید جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها عمل کند، تأثیر زیاد تولید داده‌ها و فنون جدید قابل تردید خواهد بود.

در حال حاضر، کاربرد داده‌های موجود به اندازهٔ کافی پیشرفت نکرده است. به‌عنوان مثال، یکی از دلایل عدم انجام اقدامات چشمگیر از طرف برنامه‌ریزان آموزشی در زمینهٔ تحلیل مخارج توسعهٔ آموزشی موجود و توسعهٔ آموزشی پیش‌بینی شده، این بوده است که در حال حاضر فقط خام‌ترین داده‌ها و غیرتخصصی‌ترین روشهای تحلیل در اختیار می‌باشد. هرچند این مطلب درست است که تحقیقات مربوط به تحلیل هزینه واقعاً در مراحل اولیه قرار دارد، امّا این عذر برای به تعویق انداختن روشهای «ابتدایی»تری که داده‌ها و فنون آنها در اختیار می‌باشد، کافی نیست. اکنون در اکثر کشورهای آمریکای لاتین، محاسبهٔ اختلافات بین هزینه‌های هر دانش‌آموز و هر فارغ‌التحصیل با استفاده از داده‌های موجود امکان‌پذیر است، امّا اکثر برنامه‌ریزان آموزشی این کار را انجام نداده‌اند. این کوتاهی مخصوصاً از آن رو تأسف‌انگیز است که در بیشتر موارد، عامل تعیین‌کنندهٔ حمایت سیاستمداران و مردم از برنامه‌های پیشنهادی، نه دلایل فلسفی که دلایل مالی است. بعلاوه، این تحلیل ابتدایی، که با مفروضات سادهٔ عرف عمومی نیز همراه است، برنامه‌ریزان آموزشی را از احترام و اعتبار لازم برای اجرای تحلیل‌های تخصصی‌تر برخوردار می‌سازد.

شایان ذکر است که اکثر برنامه‌ریزان آموزشی در آمریکای لاتین از منابع موجود داده‌ها مطلع هستند. در بعضی موارد، برنامه‌ریزان ممکن است با طرز کار سازمانهای متعدد پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها در قلمرو تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی آموزشی آشنایی حاصل کنند. در موارد دیگر، برنامه‌ریزان آموزشی از تناسب یا عدم تناسب اکثر

داده‌های موجود بی‌اطلاع‌اند. شایسته است برنامه‌ریزان، قبل از نگرانی دربارهٔ کفایت یا عدم کفایت داده‌ها، نحوهٔ استفادهٔ بهتر از داده‌های موجود را فرا بگیرند. از طریق دستکاری دقیق اطلاعات موجود در گزارشهای مشترک آماری وزارتخانه‌های آموزش و پرورش در کشورهای آمریکای لاتین، می‌توان دربارهٔ عملکرد تعلیم و تربیت در این کشورها مطالب زیادی آموخت.

به موازات افزایش آگاهی برنامه‌ریزان از منابع داده‌های موجود و ارتباط این داده‌ها با برنامه‌ریزی، لازم است شیوه‌های پایدارتری برای برقراری ارتباط با سازمانها و افراد خارجی درگیر در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به وجود آید. در آمریکای لاتین همیشه این خطر وجود دارد که جمع‌آوری داده‌ها به‌عنوان یک فرآیند غیرمستمر تلقی شود. متأسفانه این امر منجر به ایجاد هزینه‌های قابل ملاحظه‌ای از لحاظ زمان، پول و انرژی برای فعالیتهایی می‌شود که بدون از سرگیری مجدد این فرآیند بسیار هزینه‌بر، نمی‌توانند پایه‌ای را برای جمع‌آوری داده‌ها در زمان آینده فراهم نمایند.

تهیهٔ داده‌ها در مقیاس وسیع، چه به‌طور مستقیم و چه با حمایت مشاوران خارجی، به شرطی که این داده‌ها با داده‌های موجود در ارتباط بوده و به توسعهٔ مبانی برنامه‌ریزی کمک کنند، برای برنامه‌ریز آموزشی ارزشمند خواهد بود. با این حال، بسیار تأسف‌آور است که دیده می‌شود در زمینه‌هایی که برنامه‌ریزان هنوز کاربرد مؤثر داده‌های موجود را نیاموخته‌اند، با شتابزدگی به معرفی الگوهای برنامه‌ریزی، فنون همانندسازی و دیگر فرآیندهای بسیار پیچیده‌تر پرداخته می‌شود. معرفی نابهنگام این فنون پیچیده و تخصصی جز به بار آوردن نتایج منفی مانند بی‌نظمی و بدفهمی، حاصل دیگری درپی نخواهد داشت. کاربرد خلاقانهٔ داده‌های موجود در مقایسه با تزریق حجم زیادی از داده‌های جدید، در نهایت ممکن است تأثیر بیشتری بر موفقیت برنامه‌ریزی آموزشی داشته و هزینه‌های اضافی کمتری هم دربر داشته باشد.

مدیریت عمومی

غالباً در بحث از برنامه‌ریزی، مسئلهٔ اجرای برنامه‌ها بکلّی فراموش می‌شود. امّا موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی را نهایتاً باید در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها

جستجو کرد. این امکان وجود دارد که نظام اداری موجود آموزش و پرورش قادر به اجرای موفقیت‌آمیز و مؤثر برنامه‌ها نباشد. به همین دلیل، برنامه‌ریزان آموزشی باید در زمینهٔ تشخیص و پالایش مشکلات اداری آمیخته با برنامه‌ریزی به جستجوی حمایت خارجی برخیزند.

اکثر کشورهای آمریکای لاتین دارای سازمانهایی برای پژوهش و کارآموزی در زمینهٔ مدیریت عمومی هستند. امّا بین برنامه‌ریزی آموزشی و این سازمانها به‌ندرت همکاری وجود دارد. می‌توان این همکاری را برای تشخیص نقاط قوّت و ضعف مدیریت عمومی، که بر اجرای برنامه‌ها نیز مؤثر است، و توجه به عامل حمایت اداری لازم برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها در برنامه‌های آموزشی آینده، دنبال کرد. همان‌طور که دربارهٔ جلب حمایت برنامه‌ریزان عمومی گفته شد، در اینجا نیز برنامهٔ آموزشی باید در تفکیک بین همکاری با افراد ذی‌ربط در مدیریت عمومی و همکارپذیری به‌وسیلهٔ آنها دقت کند.

فصل چهارم

ملاحظات پایانی

همان‌گونه که در ابتدای بخش تذکر دادم، تاکنون در تعریف شرایط لازم و کافی برای موفقیت در برنامه‌ریزی آموزشی چندان دقت نشده است. با این حال، من با امیدواری نشان دادم که شرایط سنّتی برنامه‌ریزی آموزشی برای تضمین موفقیت کافی نیستند. امّا با توجه به موانع شدید سیاسی و اداری موجود بر سر راه برنامه‌ریزی نیز نشان دادم که در صورت بهبود دیگر شرایطی که کمتر فنی هستند، برنامه‌ریزان آموزشی به‌موفقیت نزدیک‌تر می‌شوند.

در تلاش برای تحقق برنامه‌ریزی آموزشی جدّی و صادقانه نیز پیشنهاد کردم که باید موفقیت‌های اندکی که برنامه‌ریزان تجربه کرده‌اند، مورد توجه و امعان‌نظر قرار گیرد. به‌طور مشخص، برنامه‌ریزان آموزشی باید شیوهٔ کارکردن با برنامه‌ریزان عمومی و اصلاح‌کنندگان مدیریت عمومی را فرا بگیرند تا بدین‌وسیله حمایت خارجی لازم را برای برنامه‌ریزی آموزشی، جلب و از مواجههٔ مستقیم با قدرتمندان آموزشی پرهیز نمایند.

رویکردهای فوق نه داستان‌گونه‌اند، نه خیال‌پردازانه. من از وسوسهٔ ایجاد یک «الگوی» برنامه‌ریزی آموزشی که بتوان واقعیت‌های موجود را با آن مقایسه کرد، اجتناب ورزیدم. آنچه در اثر مقایسهٔ واقعیت‌ها با آرمانها کشف می‌شود احتمالاً از آنچه که در اثر مقایسهٔ واقعیت‌ها با این الگوها کشف می‌شود، عمیق‌تر است.

من از بحث دربارهٔ «سازمان‌سازی» برای برنامه‌ریزی آموزشی نیز خودداری کردم. از یک طرف، ایجاد زیربنای سازمانی لازم برای برنامه‌ریزی آموزشی، مستلزم اصلاحات عمیق سیاسی و اداری است. بعید است که چنین اصلاحاتی به‌سرعت انجام شود و تأخیر در این اصلاحات نیز ممکن است به صورت بهانه‌ای برای به تعویق انداختن برنامه‌ریزی آموزشی درآید. از طرف دیگر، برنامه‌ریزی در یک زمینهٔ کاملاً سازمانی ممکن است به‌خاطر این واقعیت اجتناب‌ناپذیر که به صورت یک جریان بسیار عادی درمی‌آید و ضمیمهٔ سازمانهای بزرگتر بسیار بوروکراتیک و صرفاً نیمه زنده می‌شود، با شکست مواجه گردد. برنامه‌ریزی بر روی یک مبنای تخصصی‌تر ممکن است از انعطاف‌پذیری لازم برای دستیابی به امتیاز موفقیت‌های کوچک‌تر برنامه‌ریزی و اجتناب از مواجههٔ مستقیم با رویدادهایی که باعث ایجاد تأخیر ـ یا حتی تخریب ـ در فعالیتهای برنامه‌ریزی می‌گردند، برخوردار باشد.

بالاخره، این رویکرد به دنبال برقراری یک تعادل مؤثر بین نیاز نظری به جنبه‌های فنی در برنامه‌ریزی و نیاز عملی به ارزیابی واقع‌بینانهٔ محیطی که برنامه‌ریزی در آن اتفاق می‌افتد، می‌باشد. توجه خیلی زیاد به مسائل عملی ممکن است به برنامه‌ریزی موفقیت‌آمیز و در عین حال نسبتاً بی‌فایده‌ای منتهی گردد و توجه خیلی زیاد به مسائل نظری ممکن است به برنامه‌های فنی و ظریف و در عین حال غیرقابل اجرا بینجامد.

کتابنامه

Beeby, C. E. (ed), **Qualitative aspects of educational planning**. Paris: Unesco/ IIEP, 1969.

Beeby, C. E., **Planning and the educational administrator**. Paris: Unesco / IIEP, 1967 (Fundamentals of educational planning, No. 4)

Behn, W., Carnoy, M., Carter, M., Crain, J. & Levin. H. "School is bad; work is worse". **School review**, Vol. 82, No. 1, November 1974, pp. 49-68.

Block, James. H. **Mastery learning**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

Bloom, B.S. "Affective consequences of school achievement", in J. H. Block (ed.), **Mastery learning**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. "Class power and alienated labor." **Monthly review**, March 1975, pp. 9-25.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

Bruner, J. S. **The process of education**. New York: Vintage, 1960.

Burstein, Leigh. "Data aggregation in educational research". Paper presented at Annual Meeting of AERA, Washington, D.C., April 1975.

Carnoy, Martin. "A distribuÇão da renda e desenvolvimento econômico no Brasil: um comentario". **Revista de administraÇão de empresas** (São Paulo), Vol. 14, No. 4, July / August 1974, pp. 86-93.

Carnoy, Martin, **Education as cultural imperialism**. New York: David McKay & Co. 1974.

Carnoy, Martin & Levin, Henry M. **The limits of educational reform**. New York: David McKay & Co. 1976.

Central Advisory Council for Education (England). **Children and their primary schools**, (Plowden Report), 2 vols. London: H. M. S. O., 1967.

Charters, W.W. Jr., **Measuring the implementation of differentiated staffing.** Eugene, Oregon: Center for Advanced Study of Educational Administration, 1973.

Chen, David. Paper presented to IIEP Seminar, 1976.

Childs, John L. "The educational philosophy of John Dewey", in P. Schilpp (ed.), **The philosophy of John Dewey**. (Library of Living Philosophers, Vol. 1.) Evanston, I11.: Northwestern University, 1939, pp. 419-443.

Coleman, James S. **et al. Equality of educational opportunity**. U. S. Office of Education, Washington, D. C.,: Government Printing Office, 1966.

Comber, L.C. & Keeves, J. P. **Science education in nineteen countries,** (1nternational Studies in Evaluation I.) IEA, Stockholm and New York: Almqvist & Wiksell and John Wiley & Sons, 1973.

Cook, Thomas **et al. Sesame Street revisited**. New York: Russell Sage Foundation, 1975.

Coombs, P.H. "Time for a change of strategy", In C.E. Beeby (ed.), **Qualitative aspects of educational planning**. Paris: Unesco: IIEP, 1969.

Cremin, Lawrence A. **The transformation of the school: progressivism in American education 1876 – 1957**. New York: Vintage Books, 1964.

Dahllöf, U.S. **Demands on the gymnasium (summary of Kraven på Gymnasiet).** Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1963.

Dewey, John. **Democracy and education**. New York: Macmillan Co; 1916.

Dyasi, Hubert M. Paper presented to IIEP Seminar, 1976.

Faure, Edgar **et al. Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: Unesco / Harrap, 1972.

Fishlow, Albert. "Brazilian size distribution of income". **American economic review,** Vol. LXII, No. 2. pp. 391- 402.

Gorz, André. **Strategy for labor**. Boston: Beacon Press, 1968.

Green, Robert L. & Pettigrew, Thomas F. "Urban desegregation and white flight: a response to Coleman". **Phi Delta Kappan,** Vol. 57, No. 6, February 1976. pp. 300 - 402.

Gross, Neal, Giacquinta, Joseph B. & Berstein, Marily. **Implementing organizational innovalions**, New York: Basic Books, 1971.

Habermas, J. **La techniques et la science comme idéologie**. Paris: Gallimard, 1973.

Hallak, J. **A qui profite l'école**? Paris: PUF, 1974.

Harlen, Wynne. Paper pressneted to IIEP Seminar, 1976.

Härnqvist, Kjell. **Individual demand for education**. (Second Draft,) Prepared for OECD, August 1976.

Härnqvist, Kjell. "Social factors and educational choice". **International journal of educational sciences** Vol. 1, 1966, pp. 50-82.

Havighurst, R. J. **Developmental tasks and education**. Second Edition. New York: David McKay & Co. 1952.

Huberman, A. M. **Understanding change in education: an introduction.** Paris: Unesco: IBE, 1973.

Hunt, J. McVicker. **The challenge of incompetence and poverty**. Urbana: University of Illinois Press, 1969.

IEA – Report of the International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation, 1971.

IIEP – African Regional Seminar for Advanced Training in Systematic Curriculum Development and Evaluation, 1975.

Inkeles, Alex & Smith, David H. **Becoming modern**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.

Instructional science, Vol. 4, 1975.

International Labour Organisation. **World employment programme: research in retrospect and prospect**. Geneva, ILO, 1976.

Jain, Shail. **Size distribution of income**. Washington, D. C;: The World Bank, 1975.

Katz, M.B. **The irony of early school reform**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968.

Kotwal, Marily. "Inequalities in the distribution of education between countries, sexes, generations, and individuals". **Education, inequality and life chances,** Vol. 1. Paris: OECD, 1975, pp. 31- 108.

Lee, Yung Dug. Paper presented to IIEP Seminar, 1976.

Levin, Henry M. "A conceptual framework for accountability in education". **School review**, Vol. 82, No, 3, May 1974, pp. 363- 391.

Levin, Henry M. "A decade of policy developments in improving education and

training for low – income populations". Prepared for the Conference on **A decade of federal anti – poverty policy: achievements, failures, and lessons** of the Institute for Research on Poverty. The University of Wisconsion and the Johnson Foundation, February 6-7, 1975. (To be published in voulme by Academic Press, New York.)

Levin, Henry M. "Equal educational opportunity and the distribution of educational expenditure". **Education and Urban Society**, February 1973, pp. 149-176.

Levin, Henry M. "Educational opportunity and social inequality in western Europe". **Social Problems**, December 1876.

Lewy, A. (ed.), **Handbook of curriculum evaluation**. New York: David Mackay (in the press).

Marin, Alan & Psacharopoulos, George. "Schooling and income distribution", **Review of economics and statistics**, Vol. LVIII, No. 3, August 1976, pp. 332-38.

National Assessment of Educational Progress, NAEP Newsletter, Vols. I – VII, Denver, Colorado.

Passow, A. Harry et al. **The national case study: an empirical conformative study of twenty – one educational systems**. (International studies in evaluation VII.) IEA Stockholm and New York: Almqvist & Wiksell and John Wiley & Sons, 1976.

Peters, R. S. "The meaning of quality in education." In Beeby, C., **op. cit**.

Piaget, J. **Science of education and the psychology of the child**, London: Longmans, 1970.

Poulantzas, Nicos. **Political power and social classes**. London: NLB, 1973.

Sarason, Seymour B. **The culture of the school and the problem of change.** Boston: Allyn & Bacon, 1971.

Schramm, Wilbur, Coombs, Philip H; Kahnert, Friedrich & Lyle, Jack. **The new media: memo to educational planners**. Paris: Unesco: IIEP, 1967.

Soedijarto. Paper presented to IIEP Seminar, 1976.

Spady, W. G. "Simple techniques for multivariate analysis". **Interchange**, I, No. 3, 1970.

Sunkel, Osvaldo. "Transnational capitalism and national disintegration in Latin America". **Social and economic studies**, Vol. 22, No. 1, March 1973, pp. 132-175.

Thorndike, Robert L. "The relation of school achievement to differences in the

background of children", in Purves, A. & Levine, D. (eds.), **Educational policy and international assessment**. Berkeley, Cal.: McCutchan Publishing Co., 1975, Chapter 4.

U.S. Commission on Civil Rights. **Twenty years after Brown: equality of educational opportunity.** Washington, D.C.,: March 1975.

Walbert, H.J. "Models for optimizing and individualizing school learning", In Marjoribanks, J. (ed.), **Environments for learning**. Slough, England: N.F.E.R., 1974.

Williams, Alan B. Paper presented to IIEP Seminar, 1976.

Adams, R. S. (Ed.) (1978). **Educational planning: Towards a qualitative perspective**, Paris: International Institute for Educational Planning.

Al – Nouri, A. G. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of education in Bahrain**, Egypt and Qatar. Area study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Anderson, L; Ryan D. and Shapiro, B. (1989). **The IEA classroom environment study**, Oxford: Pergamon.

Aziz, A. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of education in Malaysia and the Philippines**. Area study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Bathory, Z. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of education in Hungary**. Case study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Beeby, C. E. (1969). **Educational quality in practice**. In C.E.Beeby (Ed.), **Qualitative aspects of educational planning**, (pp. 39-68). Paris: International Institute for Educational Planning, Unesco.

Beeby, C.E. (1979). **Assessment of Indonesia education: A Guide in Planning**. Wellington: New Zealand, Concil For Educational Research in Associaton with Oxford University Press.

Boediono, (November, 1989). **Educational management information systems in practice – the Case of Indonesia**. Case study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Boisivon, J.P. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of**

education in France. Case study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Bourke, S.F., Mills, J.M.; Stanyon, J., and Holzer, F (1981). **Performance in literacy and numeracy**: 1980. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Bower, T.G.R. (1977). **Pathways in development**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation.

Brickell, J. L. (1974). Nominated samples from public schools and statistical bias. American Educational Research Journal, 11 (4), 333.341.

Casley, D. J. and Lury, D. A. (1981). **Data collection in developing countries.** Oxford: Clarendon Press.

Chapman, D.W., and Windham D.M. (1986). **The evaluation of efficiency in educational development activities**. Tallahassee, Florida: Improving the Efficiency of Educational Systems project.

Cohen, D. M., March, J. G., and Olsen, J. P. (1972). A Garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quaterly**. 17 (1).

Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). **Equality of educational opportunity.** Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare.

Coombs P. H. (1975). A global university enterprise. In: Ontario Institute for Studies in Education (Eds.), **Education on the move**. Paris: The Unesco Press.

Cronbach, L., and Gleser G. C. (1965). **Psychological tests and personnel decisions.** (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.

Dhingra, K. (November, 1989). **Issue and practices in planning the quality of education in India**. Case study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Ekholm, M. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of education in Sweden**. Case study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Espinola, V. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of education in Argentina**, Chile and Colombia. Area Study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Fuller, B. (November, 1989). **Speaking evidence and answers: But are governments and educators asking questions?**. Theme paper presented at the

IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Fuller, B. (1990). **Growing – up modern: The western state builds third world schools**. New York: Routledge.

Gipps, C., and Goldstein, H. (1983). **Monitoring children: An evaluation of the assessment of performance unit,** London: Heinemann.

Grisay A., and Mählck, L. (November, 1989). **A review of some research studies and policy documents concerned with the quality of education**. Theme paper presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Hallak, J. (1989). The future of educational planning. **Prospects**. XIX(2), 165 – 167.

Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public school. **Journal of Economic Literature**. 24, 1141-1177.

Hartwell, Ash (1989). The Information System for Basic Education – The Case of Bostwana. Case study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning The Quality of Education. Paris.

Heyneman, S. P., and Loxley, W.A. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty – nine high – and low – income countries. **American Journal of Sociology**. 88 (6), 1162- 1194.

Husen, T. (Ed.) (1967). **International study of achivement in mathematics. A comparison of twelve countries**. Vols. I & II. New York: John Wiley.

Jiyono, and Suryadi, A. (1982). The planning, sampling, and some preliminary results of the Indonesian 9th grade survey. **Evaluation in Education,** 6 (1), 5-30.

Keeves, J.P., and Sellin, N. (1988). **Multilevel analysis. In J.P. Keeves (Ed.), Educational research: Methodology and measurement. An international handbook**. New York: Pergamon Press.

Kennedy, M. (1984). **How evidence alters understanding and decisions**. Educational Evaluation and Policy Analysis, 6 (3), 207-226.

Kish, L. (1965). **Survey sampling**. New York: Wiley.

Klees, S. J. (1986). Planning and policy analysis in education: what can economics tell us? **Comparative Education Review,** 30 (4), 547-607.

Leving, H. M. (November, 1989). **Major issues in the planning and coordination of data collection for improving school quality.** Theme paper presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of

Education, Paris.

Levin, H.M. (1983). **Cost – effectiveness: A primer**. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Lewin, K. (1988). Planning for scientific and technological development. In: T. Husén and T.N. Postlethwaite (Eds.), **International Encyclopedia of Education, Supplementary Volume One**. Oxford: Pergamon Press.

Lockheed, M.E., and Verspoor, A. (1989). **Improving primary education in developing countries: A review of policy options**. Washington: The World Bank.

McGaw, B., Long, M.G., Morgan, G., and Rosier, M. **Literacy and numeracy in Victorian schools: 1988**. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

March J. G., and Simon, H. A. (1958). **Organizations**. New York: John Wiley and Sons.

Meyer, J., and Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, 83, 340-363.

Morgan, G. (1979). **A criterion – referenced measurement model with corrections for guessing and carelessness**. Melbourne: Australian Council for Educational Research. (Occasional Paper, No. 13).

Murname, R.J. (1987). Improving education indicators and economic indicators: The same problems? **Educational Evaluation and Policy Analysis.** 9 (2), 101 – 116.

Mwiria, K., and Komba, D. (November, 1989). **Issues and practices in planning the quality of education in Kenya and Tanzania**. Area study presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

National Assessment of Educational Progress (NAEP). (1986). **The reading report card: Progress toward excellence in our schools.** Princeton, N. J.: NAEP.

Organizaion for Economic Co – operation and Development (OECD). (1989). **Schools and quality**. Paris: OECD.

Pelgrum, H., and Warries, E. (1986). **IEA 1986: Activities, institutions and people**. Enschede (Netherlands): International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Peters, R.S. (1969). Sociological Comments on concepts of quality and quantity in education. In C. E. Beeby (Ed.) **Qualitative aspects of educational planning**

(pp. 149-167). Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Pfeffer, J., and Salancik, G. (1978). **The external control of organizations.** New York: Harper and Row.

Philp, H. The evaluation of quality in education. (1969). In C. E. Beeby (Ed.) **Qualitative aspects of educational planning** (pp. 280-291). Paris: International Institute for Educational Planning, Unesco.

Postlethwaite T. N. and Ross, K. N. (1987). **Indonesia: Quality and economics of education. Joint assignment report**. Jakarta: Ministry of Education and Culture.

Ross, K. N. (1985). Sampling errors. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), **The international encyclopedia of education** (pp. 4381 – 4385). New York: Pergamon.

Ross, K.N. (1986). **Sample design options for a multi – purpose survey of villages in Indonesia. Assignment report.** August 1986. Jakarta: Office of Educational and Cultural Research and Development, Ministry of Education and Culture.

Ross, K. N. (1987). Sample design. **International Journal of Educational Research,** 11 (1), 57-75.

Ross, K.N., and Postlethwaite, T. N. (November, 1989). **Planning the quality of education: Some problems and issues associated with the sampling, collection, preparation, and analysis of data.** Theme paper presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Scott, W. R. (1981). **Organizations: rational, natural and open systems.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.

Scriven, M. (1980). Self – referent research. **Educational Researcher**. 9, 7-11.

Scriven, M. (1983). Costs in evaluation: Concept and practice. In: M. C. Alkin and L. C. Solmon (Eds.) **The Costs of evaluation** (pp. 27 – 44). Beverly Hills: Sage Publication.

Sergiovanni, T. J., Burlingame, M., Coombs, F. S., and Thurston, P.W. (1987). **Educational governance and administration**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Simon, H. A.. (1945). **Administrative behavior**. New York: Macmillan.

Somerset, H. C. A. (1987). **Examination Reform in Kenya,** World Bank Discussion Paper, Education and Training Series, Report No. EDTG4. Washington: World Bank.

Somerset, H. C. A. (November, 1989). **The use of examination data for planning quality improvement**. Theme paper presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Staff, (1987). Los Angeles school achievement test scores. **Los Angeles Times** (Metro Supplement), 8 November, pp. 1-2.

Taylor, F. W. (1911). **Principles of scientific management**. New York: Harper and Brothers.

Tsang, M. C. (1988). **Cost analysis for educational policy – making: A review of cost studies in education in developing countries**. Cambridge, Mass.: Harvard Institute for International Development, Harvard University.

Tyler, R. W. (1986). Changing concepts of educational evaluation. **International Journal of Educational Research**, 10 (1), 1-113.

Walker, D. (1976). **The IEA six subject study: An empirical study of education in twenty – one countries**. Stockholm: Almqvist and Wiksell/ New York: Wiley.

Weber, M. (1945). Bureaucracy. In M. Weber, **Essays in sociology**, translated and edited by H.H. Gerth and C.W. Mills London: Oxford University Press.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely – coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, 21, 1-19.

Weiss, C. (1980). **Social science research and decision – making**. New York: Columbia University Press.

Windham, D. (November, 1989). **EMIS development and planning the quality of education**. Theme paper presented at the IIEP International Workshop on Issues and Practices in Planning the Quality of Education, Paris.

Windham, D. M. (1988). Effectiveness indicators in the economic analysis of educational activities. **International Journal of Educational Research**, 12 (6), 577 – 665.

Windham, D. M. (1990). **The cost of effective schools**. In P. Vedder (Ed.), **Fundamental Studies in Educational Research**. Amsterdam: Swets and Zeitlinger Publishers.

Behrendt, R.F, Se puede Planear La Planificatión? Revista Panamericana, Vol. 2, no. 3, 1963, pp. 269-86.

Fernandez, R. Situación del Planeamiento integral de la educación en América Latina, Preparado Para La Comisión especial Para Promover La Programacióny el desarrollo de la educación, La ciencia y la cultura en América Latina.

Washington, D. C., Union Panamericana, 1963, 176 p., bibl., tables.

Hirschman, A. O. Journeys toward Progress: Studies of economic Policy – making in Latin America. New York, The Twentieth Century Fund, 1963, 308 p.

Killian, Jr., J. R; Science in the State Department: a Practical imperative, Bulletin of the atomic Scientists. Vol. 21, no. 5, May 1965, pp. 12-17.

Lyons, R. F. (ed). Problems and Strategies of educational Planning: Lessons from Latin America. Paris, Unesco/ IIEP, 1965, 117 p., tables.

Waterston, A. et al. Development Planning: Lessons of experience (Prepared for the Economic Development Institute, International Bank for Reconstruction and Development), Baltimore, Maryland, The Johns Hopkins Press, 1965, 706 p.